DIRECTION
GÉNÉRALE DE
L'ÉDUCATION
DES ADULTES

ACQUIS SCOLAIRES

GUIDE D'ÉLABORATION DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION SOMATIVE À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Direction générale de
l'éducation des adultes

ACQUIS SCOLAIRES

GUIDE D'ÉLABORATION DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION SOMMATIVE À L'ÉDUCATION DES ADULTES

(Deuxième version)

FÉVRIER 1988

ISBN: 2-550-14197-0
© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1988
Tous droits réservés

Dépôt légal
Premier trimestre – 1988

Direction générale de l'éducation des adultes

REMERCIEMENTS

Ce document s'inspire de multiples sources, notamment des travaux initiés par la Direction de l'évaluation pédagogique (DEP) dans le cadre de la Banque d'instruments de mesure (BIM) ainsi que de la série "Eléments de docimologie". La Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) tient à souligner l'apport de la DEP et de ses nombreux collaborateurs et collaboratrices.

La DGEA tient aussi à remercier les consultants et consultante, les formateurs et formatrices de la Commission scolaire de Victoriaville et les membres du Comité consultatif en évaluation.

Chef d'équipe: CÔTÉ, Louis, DGEA, Service de l'évaluation et de la sanction des acquis
(Première version)

Chef d'équipe: LEDUC, Marc, DGEA, Service de l'évaluation et de la sanction des acquis
(Deuxième version)

Consultants : CANTIN, Christian
GARNEAU, André

Consultante : MAINGUY, Michèle

Traitement de texte : BÉLANGER, Lisette
BOUTET, Marie
LEGER, Marie-Thérèse

AVANT-PROPOS

Le présent guide s'adresse d'abord aux gestionnaires et spécialistes chargés de la supervision de l'élaboration des épreuves officielles de la DGEA ainsi qu'aux formatrices et formateurs impliqués dans l'élaboration de ces épreuves. Il s'adresse aussi au personnel des Services d'éducation des adultes impliqué dans l'élaboration des épreuves dont la responsabilité est partagée entre la commission scolaire et la DGEA. Enfin, il peut être utile à tous les formateurs et formatrices engagés dans la production d'examens locaux ou dans une réflexion sur l'évaluation.

Il ne traite que d'évaluation des apprentissages, délaissant d'autres aspects, non moins importants, comme l'évaluation des programmes ou l'évaluation des actions de formation elles-mêmes. Sans prétendre à la vérité immuable, ces textes tendent à synthétiser, à vulgariser des données de recherche éparses, discrètes et à promouvoir une révision des pratiques évaluatives.

Il vise à systématiser une même démarche d'élaboration pour les instruments d'évaluation sommative, quel que soit le plan de formation ou la matière en cause. Offerte aux commissions scolaires comme support à leurs productions locales, cette démarche est prescrite pour tous les cours (sigles) participant au DES, i.e. de IVe et Ve Secondaire.

Le document comprend deux chapitres disctincts mais complémentaires et un lexique:

- le premier chapitre, sous-titré "Éléments CONCEPTUELS", fait le point sur des concepts fondamentaux en évaluation des apprentissages;
- le second, sous-titré "Modèle OPÉRATIONNEL", se veut un guide pratique: il propose une démarche détaillée et séquentielle, selon une approche CRITERIÉE, à celles et ceux qui assument la tâche de produire des instruments pour fins d'évaluation sommative des apprentissages;

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

AVANT-PROPOS

CHAPITRE 1: ELÉMENTS CONCEPTUELS

1. EXPOSÉ PRÉLIMINAIRE: UNE VISION DE L'ÉVALUATION
   1.1 Le contexte de l'évaluation des apprentissages à la DGEA 2
   1.2 Les buts, les fonctions de l'évaluation 3

2. LA DÉCISION
   2.1 Le concept de décision 8
   2.2 Identifier le type de décision à prendre 9
   2.3 Etablir les règles de décision 10

3. LE JUGEMENT
   3.1 Jugement normatif ou critérié 12
   3.2 Les relations entre fonction d'évaluation et type de jugement. . . . 15
   3.3 Juger de la compétence selon l'approche critériée 16
   3.4 Les règles de jugement 17
   3.5 Les cas limites 19
   3.6 La consignation des jugements 20

4. LA MESURE
   4.1 Définitions et généralités sur la mesure 21
   4.2 Le concept de domaine d'examen 25
   4.3 L'élaboration des instruments 27
   4.4 Quelques concepts docimologiques 29

5. SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX CONCEPTS EN ÉVALUATION
   5.1 Réaliser une démarche d'évaluation 32
   5.2 Planifier une démarche d'évaluation 33

CHAPITRE 2: MODÈLE OPÉRATIONNEL

1. EXPOSÉ PRÉLIMINAIRE: LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION D'UN INSTRUMENT D'EVALUATION SOMMATIVE 35

2. LA DÉFINITION DU DOMAINE D'EXAMEN
   - 2.1 Opération 1: Synthétiser les orientations du programme et dégager leurs conséquences en évaluation sommative 38
   - 2.2 Opération 2: Sélectionner les ensembles représentatifs du programme (éléments de contenu, habiletés, attitudes) qui seront objet de la mesure 41
   - 2.3 Opération 3: Dresser un tableau-synthèse du domaine à mesurer 45
   - 2.4 Opération 4: Pondérer les dimensions retenues 49
   - 2.5 Opération 5: Décrire les dimensions à mesurer en terme de comportements observables 54

3. LA SPÉCIFICATION DE L'ÉPREUVE ET LA DÉLIMITATION DES EXIGENCES DE RÉUSSITE DU PROGRAMME
   - 3.1 La spécification du type d'épreuve 58
   - 3.2 La spécification des paramètres de l'épreuve 60
   - 3.3 La délimitation des exigences de réussite du programme 60

4. LA SPÉCIFICATION DES ITEMS
   - 4.1 Nécessité de spécifier les items 63
   - 4.2 Méthode de SPECIFICATION des items 64

5. LA RÉDACTION DES ITEMS
   - 5.1 Règles de rédaction communes aux deux classes d'item 66
   - 5.2 Les items à correction objective 68
     - A. L'item à réponse courte 69
     - B. Forme particulière de l'item à réponse courte: le texte de closure 72
     - C. L'alternative 74
     - D. L'item à choix multiple 77
     - E. L'appariement 87
     - F. Le réarrangement 94
   - 5.3 Les items à correction subjective 96
     - A. Items à correction subjective dans une épreuve orale ou écrite . 97
     - B. Items à correction subjective dans une épreuve pratique 102

6. LE MONTAGE DES ÉPREUVES
   - 6.1 Sélectionner les items 109
   - 6.2 Agencer les items 109
   - 6.3 Monter les cahiers 110

LEXIQUE

ANNEXE 1 - DOMAINE D'EXAMEN POUR LE COURS: ANGLAIS LANGUE SECONDE 122 GAS151

ANNEXE 2 - DOMAINE D'EXAMEN POUR LE COURS: PERCAGE ET TRAVAIL MANUEL MUB143

BIBLIOGRAPHIE

CHAPITRE 1 - ÉLÉMENTS CONCEPTUELS

Volet universel de la pensée et de l'activité humaine, l'évaluation est omniprésente en éducation. Depuis plusieurs années déjà, une terminologie renouvelée évoque des pratiques évaluatives plus ou moins inédites: on fait de l'évaluation formative ou sommative, selon des interprétations critériées ou normatives; on procède à la validation du domaine pour assurer la congruence des épreuves. D'un auteur à l'autre, ces vocables véhiculent quelques ambiguïtés.

À cela s'ajoutent les multiples sources de confusion qui entourent la notion d'évaluation, notion dont les enjeux individuels et sociaux sont proportionnels à ceux de la formation elle-même. Selon Barbier (1985), les sources de confusion sont les suivantes:

- o confusion entre le niveau des discours et celui des pratiques...;
- o confusion entre les objets que l'évaluation peut se donner: l'individu en formation, ses acquisitions, le formateur ou la formatrice, les méthodes employées ou encore l'ensemble du système...;
- o confusion entre les fonctions de l'évaluation considérée tantôt comme répressive et contraignante - la sanction, la sélection et le classement, le contrôle - tantôt comme positive et épanouissante - le diagnostic, le soutien, la rationalisation des apprentissages;
- o confusion entre une approche instrumentale centrée sur les méthodes et les techniques de l'évaluation et une approche globalisante des processus, des objets à évaluer, des critères à utiliser...

C'est pour pallier à cette ambiguïté terminologique et à ces sources de confusion qu'il est apparu utile de regrouper ici quelques clarifications. Loin de prétendre clore tous les débats sémantiques et idéologiques, ce chapitre se veut un support théorique au modèle OPERATIONNEL qui est au coeur du présent "Guide d'élaboration des instruments d'évaluation sommative à l'éducation des adultes".

En préliminaire, ce premier chapitre expose la vision de l'évaluation particulière à l'éducation des adultes. Il traite ensuite des concepts-clés en évaluation - décision, jugement, mesure - et des notions connexes.

1. EXPOSÉ PRÉLIMINAIRE: UNE VISION DE L'ÉVALUATION

De prime abord, il importe de clarifier certains concepts, d'énoncer certains choix et d'exposer la vision que l'on se fait de l'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes, de façon à minimiser les sources de confusion et à favoriser la concordance entre les discours et les pratiques.

1.1 Le contexte de l'évaluation des apprentissages à la DGEA

L'évaluation des apprentissages ne peut être définie hors de son contexte: l'activité andragogique.

L'éducation des adultes se situe dans un contexte d'éducation permanente. Ceci implique la reconnaissance de la multiplicité des lieux et des démarches de formation et nécessite une diversité de cheminements et de moyens d'évaluation et de sanction. En effet, l'essentiel est que l'adulte puisse faire la preuve soit d'un acquis scolaire ou extrascolaire jugé en accord avec les programmes, soit d'un acquis scolaire antérieurement sanctionné par une autre instance que la DGEA et jugé en accord avec les règles de sanction en vigueur à l'éducation des adultes.

À l'Éducation des adultes, l'action andragogique est centrée à la fois sur l'adulte et sur des objectifs spécifiques de formation. Les programmes se veulent adaptés aux besoins des adultes et les formules organisationnelles veulent respecter le rythme, le cheminement et les modes d'apprentissage de l'adulte. Les activités d'apprentissage s'articulent autour d'objectifs définis de façon opérationnelle, de résultats à atteindre, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. Tout ceci influence l'évaluation, tant au plan des visées que des instruments de mesure requis.

1.2 Les buts, les fonctions de l'évaluation

A l'éducation des adultes le système d'évaluation poursuit deux buts: aider les adultes dans leurs apprentissages et permettre la sanction des acquis.

En vue d'atteindre ces deux buts, on assigne habituellement à l'évaluation une gamme étendue de fonctions selon qu'il y a nécessité d'informer, de classer, de guider, de sanctionner, etc.; selon aussi qu'on en situe le besoin avant, durant ou après l'apprentissage. On regroupe fréquemment ces fonctions sous trois catégories: l'évaluation pour fins de classement, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Dans le premier cas, l'évaluation sert à dresser un bilan des acquis actuels de l'adulte et de ses besoins de formation de façon à le réinsérer dans le système de formation, là où l'on peut prévoir des chances raisonnables de réussite. On parle alors d'EVALUATION POUR FINS DE CLASSEMENT, évaluation spécifique qu'il nous faut donc distinguer de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

On évalue aussi avec l'intention de favoriser l'apprentissage. Dans ce cas, on a recours à divers instruments de mesure permettant de suivre le cheminement de l'adulte, de constater les apprentissages faits, d'identifier les forces et les faiblesses. Le jugement porté sur la progression de l'apprentissage sert à soutenir, relancer, motiver l'adulte en formation. Très proche du quotidien, cette évaluation est étroitement liée au processus enseignement-apprentissage; elle guide les décisions concernant les choix des situations d'apprentissage, du matériel ou des interventions pédagogiques. On parle alors d'EVALUATION FORMATIVE.

En troisième lieu, on évalue avec l'intention de statuer sur la compétence de l'adulte en regard d'un programme. On s'appuie sur une détermination des performances ou des comportements caractéristiques de la compétence visée pour élaborer des épreuves représentant adéquatement l'ensemble du programme en cause. A partir des informations recueillies, des résultats constatés, on porte un jugement sur l'atteinte des objectifs de formation, puis on sanctionne les acquis du candidat ou de la candidate; les résultats de cette démarche sont consignés dans un relevé des acquis à caractère permanent et officiel. On parle alors d'EVALUATION SOMMATIVE.

L'évaluation sommative

Même si l'usage de l'expression "évaluation sommative" est assez récent, sa pratique n'est pas nouvelle.

En 1971, Bloom présentait l'évaluation sommative ainsi: c'est le type d'évaluation employée à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme; sa caractéristique essentielle, c'est qu'un jugement est porté sur les apprentissages réalisés par les élèves ou sur l'efficacité d'un programme au terme du déroulement de la démarche.

Dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation (1979), De Landsheere note que "l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan... qu'elle est publique". On remarque par ailleurs que Weiss (1977) restreint l'évaluation sommative à la fonction sanction et qu'il la fait porter sur les objectifs terminaux.

Compte tenu de l'évolution de ce concept et des pratiques en vigueur ici, on peut adopter la définition suivante de l'évaluation sommative:

> "Démarche d'évaluation qui consiste à porter un jugement sur le degré d'atteinte des objectifs énoncés dans un programme en se basant sur des données pertinentes, pour prendre des décisions relatives à la sanction des acquis scolaires et extrascolaires."

Les distinctions entre l'évaluation sommative, l'évaluation formative et l'évaluation pour fins de classement

La plupart des distinctions qu'on retrouve dans la littérature spécialisée portent sur l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

Selon ces apports, l'évaluation sommative "intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout" alors que l'évaluation formative "est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage". L'une est publique, officielle; l'autre revêt un caractère privé "une sorte de dialogue particulier entre l'éducateur et son élève" (De Landsheere, 1979). La première porte sur la compétence acquise; la seconde est attentive au cheminement personnel, aux difficultés d'apprentissage, "à la progression de chaque élève... au rythme de cette progression" (Scallon, 1983). L'évaluation sommative porte sur le passé (mode rétrospectif) tandis que l'évaluation formative porte sur le présent (mode inter- actif) ou le passé immédiat (mode rétro-actif). L'une vérifie l'intégration des savoirs essentiels, l'autre vérifie l'appropriation immédiate d'un savoir considéré comme transitoire et modifiable.

Toutes ces distinctions ont leur utilité; cependant la démarcation fondamentale réfère à la nature des décisions à prendre, à l'intention qui sous-tend l'évaluation. Veut-on soutenir l'apprentissage? Veut-on sanctionner les apprentissages réalisés? On distingue alors l'évaluation dite formative "comme interne et axée sur le processus de formation" et l'évaluation dite sommative "comme externe et finale" (Barbier, 1985).

Une telle différenciation entre le sommatif et le formatif suffit dans le contexte de formation continue que vivent les jeunes. Cependant, à l'Education des adultes, l'évaluation doit répondre à d'autres besoins spécifiques. De fait, il est très difficile d'effectuer le classement d'un adulte uniquement à partir de bulletins scolaires antérieurs: certains apprentissages sont oubliés, d'autres ont été acquis par expérience. Il faut donc procéder à un bilan de leurs savoirs actuels, en utilisant des instruments spécifiques: c'est l'évaluation pour fins de classement. Notons que les mêmes instruments de mesure sont parfois utilisés à des fins d'évaluation formative des préalables et pour des fins de classement.

SYNTHÈSE DES PRINCIPALES DISTINCTIONS

DÉMARCHE D'EVALUATION	FONCTION DE L'ÉVALUATION	MOMENT DE L'EVALUATION
1o CLASSEMENT	Décider de l'admission, du classement	En pré-apprentissage
2o FORMATIVE	Aider, supporter, guider l'apprentissage vers l'atteinte des objectifs	o Au début o En cours o En fin d'apprentissage
3o SOMMATIVE	Décider de la sanction des acquis	En post-apprentissage

Une démarche d'évaluation à privilégier

Doit-on privilégier l'évaluation pour fins de classement, l'évaluation formative ou l'évaluation sommative?

À l'accueil, lorsqu'on vise à positionner l'adulte, l'évaluation pour fins de classement est pertinente et nécessaire. Lorsqu'on projette une aide à l'apprentissage - support, suivi, régulation - et donc des décisions à court terme, il faut recourir à l'évaluation formative; celle-ci est une composante essentielle d'une stratégie d'apprentissage. Lorsqu'il s'agit de se prononcer sur une séquence complète d'apprentissages, lorsqu'on vise à la sanction des apprentissages réalisés et à la reconnaissance de la compétence acquise, l'évaluation sommative s'impose.

L'ère des débats idéologiques et des procès d'intention est révolue. Il faut admettre la nécessaire complémentarité de ces trois démarches d'évaluation qui facilitent, l'une la réinsertion de l'adulte dans le système de formation, la seconde la progression des apprentissages, la troisième la sanction de ses acquis. Une société complexe, s'appuyant sur une division hiérarchisée du travail, exige d'un système éducatif qu'il assume tout autant sa fonction de sanction que sa mission andragogique.

Bien sûr, l'évaluation sommative a un impact social indéniable et entraîne des conséquences importantes dans le déroulement de la carrière scolaire et professionnelle de l'adulte de même que dans le développement de l'image de soi. C'est pourquoi il importe de la planifier et de la pratiquer avec une extrême rigueur intellectuelle. Sont en cause les valeurs de justice et d'équité que l'action évaluative doit respecter.

2. LA DÉCISION

Quel que soit le contexte éducatif, le but poursuivi ou la fonction exercée, une démarche d'évaluation comprend trois composantes.

D'abord, on identifie, on recueille et on produit des informations pertinentes et valides: c'est la MESURE. Ensuite, on formule un avis favorable ou non sur la progression ou l'état des apprentissages; c'est le JUGEMENT. Finalement, on examine les actions conséquentes possibles et l'on fait un choix; c'est la DÉCISION. Le tableau qui suit départage sommairement les frontières entre ces trois composantes et ce, selon que l'on se situe en phase de planification ou en phase de réalisation.

COMPOSANTES DE L'ÉVALUATION	TÂCHES PARTICULIÈRES	
	RÉALISATION	PLANIFICATION
MESURE	• Recueillir, analyser et structurer les données de façon à les rendre utiles à la formulation du jugement et à la prise de décision	• Identifier, choisir l'information pertinente à recueillir sur les apprentissages à mesurer • Élaborer les instruments de mesure
JUGEMENT	• Interpréter les résultats selon les seuils et/ou critères de compétence minimals préétablis • Formuler un avis sur la progression ou l'état des apprentissages de chaque adulte	• Préciser le type de jugement • Établir les règles de jugement
DÉCISION	• Choisir l'action conséquente au jugement, tenant compte: - soit des préalables aux divers programmes - soit des pratiques andragogiques - soit des règles de sanction	• Préciser l'intention d'évaluation • Établir les règles de décision
Comme, lors de l'élaboration d'un instrument d'évaluation, il nous faut d'abord préciser l'intention poursuivie (type de décision) et le type de jugement envisagé, les trois composantes seront ici présentées selon un ordre de planification soit la Décision à la section 2, le Jugement à la section 3 et la Mesure à la section 4.		

2.1 Le concept de décision

Bon nombre de décisions que doivent prendre les formatrices et les formateurs ou les adultes concernent l'apprentissage réalisé au jour le jour. Pour les premiers, c'est une notion qu'il faut faire réviser superficiellement ou en profondeur, c'est un exercice (activité d'apprentissage) qu'il faut prolonger ou supprimer, c'est un individu qu'il faut motiver. Pour l'adulte placé en situation d'autonomie quant à ses efforts d'apprentissage, c'est une lecture à recommencer, c'est une série de problèmes à résoudre en partie ou en totalité, c'est une attitude à adopter. De semblables décisions ont une incidence directe sur le cheminement, la progression de l'apprentissage; toutes résultent d'une comparaison constante entre le souhaité et le réel, entre ce qui est attendu et ce qui est effectivement réalisé. Nombreuses et rapides, ces décisions nécessitent des informations très spécifiques; leur portée est immédiate et limitée.

Par ailleurs, des décisions à moyen ou long terme, comme par exemple l'inscription à un programme de formation ou l'attribution d'un diplôme, nécessitent des informations beaucoup plus globales, car elles doivent s'appuyer sur un jugement d'ensemble de la situation. Les instruments de mesure doivent répondre à des normes d'excellence, car les erreurs sont plus coûteuses et plus difficilement réparables (Morrissette, 1982).

Pour être prise de façon éclairée par les personnes concernées, toute décision doit s'intégrer à une démarche d'évaluation appropriée. Le concept de DÉCISION est donc fondamental en évaluation et ce, pour deux raisons (Scallon, 1974):

- premièrement, il nous oblige à réaliser que l'évaluation n'est pas une fin en elle-même mais un moyen au service d'une prise de décision;
- deuxièmement, les divers modes d'évaluation se définissent par le contexte qui caractérise certaines décisions.

C'est en référence à ce concept que l'évaluation est vue de nos jours comme une démarche subordonnée à la nature des décisions en cause, à l'intention qui la commande.

2.2 Identifier le type de décision à prendre

Tel que spécifié à la section précédente, on peut distinguer trois catégories de fonctions évaluatives selon le type de décision en cause; à chacune correspond une démarche d'évaluation:

- o les décisions d'intention de CLASSEMENT concernent le cheminement scolaire de l'adulte, notamment l'admission dans un programme de formation; elles portent sur le choix d'un itinéraire personnel (fonction interne administrative et andragogique);
- o les décisions d'intention FORMATIVE visent essentiellement à aider, à supporter l'adulte en cours d'apprentissage; elles portent sur le choix des moyens, des méthodes, des actions susceptibles d'en assurer la progression (fonction interne et andragogique);
- o les décisions d'intention SOMMATIVE visent essentiellement à reconnaître, à sanctionner les acquis scolaires ou extrascolaires; elles portent sur la compétence de l'adulte en regard des exigences d'un programme de formation (fonction externe, sociale et adminis

L'intention poursuivie est donc déterminante quant au choix des informations à recueillir (mesure), quant à la définition des critères et l'utilisation des seuils de réussite (jugement).

Une fois l'intention d'évaluation identifiée, on se demande quels sont les choix d'actions possibles. Par exemple, en contexte **sommatif**, il s'agit de s'assurer que l'adulte maîtrise les acquis obligatoires pour:

- o accorder ou non les unités,
- o reconnaître ou non des équivalences de niveau de scolarité,
- o accorder ou non un diplôme, une attestation officielle.

Bien que la décision se situe chronologiquement au terme de la démarche d'évaluation, le type de décision à prendre doit être prévu au départ. Ensuite, on choisit les éléments pertinents et les règles dont on tiendra compte.

La triple distinction selon l'intention - CLASSEMENT - FORMATIVE - SOMMATIVE- devient donc la première caractéristique de toute démarche d'évaluation.

2.3 Établir les règles de décision

Après avoir précisé l'intention d'évaluation, il faut établir les règles de décision, à savoir: Qui prend la décision? Quels jugements sont nécessaires? Quels facteurs sont considérés pertinents? Quelle procédure observe-t-on?

Par exemple, lorsqu'il s'agit de sanctionner les acquis relatifs à un programme de formation, les règles de décision sont établies dans un document du type de "L'instruction sur la sanction des acquis".
Ces règles spécifient normalement des choses telles:

- o l'instance qui accorde les unités et décerne les diplômes, les attestations officielles;
- o les cours qui contribuent à l'obtention de chacun des diplômes;
- o le nombre d'unités à cumuler pour l'obtention de chacun des diplômes;
- o le droit à la reprise.

Le choix d'une démarche d'évaluation appropriée et de règles de décision objectives assure la qualité première d'une bonne décision, soit la COHERENCE avec les finalités, les buts et les objectifs visés. Il n'en demeure pas moins que la rationalité d'une décision n'évacue pas l'incertitude et le risque (Lucier, 1977).

3.0 LE JUGEMENT

Des expressions comme "grand", "beau", "super" ou "médiocre", "satisfaisant", "succès" ont ceci de commun qu'elles véhiculent des jugements de valeur; elles supposent l'interprétation d'une information par comparaison avec un critère quelconque. Déclarer qu'un individu travaille rapidement, qu'un objet est original, qu'une performance est exceptionnelle, c'est formuler un avis, c'est porter un jugement qui prend sa signification par rapport à un point de repère connu.

En matière d'apprentissage et de rendement scolaire, deux cadres de référence sont généralement reconnus soit le groupe d'étudiants ou les objectifs d'un programme de formation. Selon que l'on utilise l'un ou l'autre cadre de référence, on qualifie le jugement de NORMATIF ou CRITERIE. C'est la seconde caractéristique d'une démarche d'évaluation, la triple distinction selon l'intention - Classement, Formative, Sommative - étant la première caractéristique d'une telle démarche.

A l'éducation des adultes l'évaluation sommative se veut à interprétation CRITERIEE, puisqu'il s'agit non pas de comparer l'adulte à ses pairs, mais bien de juger de l'atteinte d'objectifs précisés dans les programmes.

3.1 Jugement normatif ou critérié

Bien que déjà largement répandus sous l'influence de la littérature anglo-saxonne, les termes "évaluation normative" et "mesure normative" par opposition à "évaluation critériée" et "mesure critériée" se sont avérés inexacts à l'usage. C'est par extension qu'on utilise les épithètes "normatif" et "critérié" à propos de la mesure ou des instruments de mesure ou encore à propos d'une démarche d'évaluation. En fait, c'est à la composante JUGEMENT de la démarche d'évaluation qu'elles s'appliquent.

D'une part, les qualificatifs "normative" et "critériée" ne sauraient être appliqués à la mesure comme telle, celle-ci étant exempte de tout jugement de valeur (Scallon, 1974). En outre, la performance d'autrui ou d'un groupe, prise comme point de comparaison dans l'interprétation d'épreuves dites normatives, est aussi un critère (De Lansheere, 1979) au sens courant du terme: "ce qui sert de base, ce qui permet d'émettre un jugement".

D'autre part, un résultat scolaire de 75% peut donner lieu à une double interprétation: l'adulte maîtrise bien les objectifs visés (critériée); l'adulte manifeste une performance supérieure ou médiocre par rapport à ses pairs (normative). Ces deux jugements ne sont pas opposés, ni mutuellement exclusifs, mais ils illustrent le caractère relatif de l'évaluation-jugement.

C'est donc par convention qu'on qualifie un jugement de CRITÉRIÉ lorsque l'interprétation du résultat de l'adulte et l'avis formulé sur sa compétence ont comme cadre de référence un objectif ou un ensemble d'objectifs-cibles, tandis qu'on dit NORMATIF celui qui est porté en référence à un groupe de pairs.

Par ailleurs, le choix entre une interprétation (approche) critériée ou normative dépend du type de jugement requis par le contexte décisionnel. Dans certaines situations, par exemple l'admission à un cours contingenté, la prise de décision implique le choix d'un nombre limité de candidats et candidates. Si une règle de décision (communément appelée "critère") accorde la préférence aux premiers inscrits, le jugement doit être critérié; si on désire recruter les meilleurs candidats et candidates, le jugement doit être normatif. En poursuivant notre exemple de cours contingenté, cette fois selon la règle "des vingts (20) meilleurs candidats et candidates", on peut supposer que ce cours comporte des exigences minimales relatives à la perception visuelle ou aux connaissances en mathématiques. La décision d'admettre un candidat, une candidate ne peut alors se fonder uniquement sur une comparaison avec les autres candidats et candidates (NORMATIF) mais nécessite aussi un jugement sur les habiletés minimales requises (CRITÉRIÉ). Cette situation requiert donc deux types de jugements, l'un normatif, l'autre critérié.

"Bref, ce qui est fondamental, ce n'est pas que l'interprétation soit critériée ou normative mais bien qu'elle soit appropriée au type de décision envisagée" (Morissette, 1982).

Notons enfin qu'il est parfois utile et qu'il existe certaines façons de faire l'interprétation normative à partir de résultats et de jugements critériés. Nous allons en illustrer deux:

1er exemple d'interprétation

Supposons que l'instrument doive mesurer l'atteinte de 7 objectifs et que le seuil de réussite, déterminé en fonction du nombre d'objectifs à atteindre, soit fixé à 4 sur 7. Demandons-nous quel est le pourcentage d'adultes ayant réussi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 objectifs.

Nombre d'objectifs atteints	% d'adultes ayant atteint le nombre d'objectifs	Fréquences cumulées
0	2%	100%
1	3%	98%
2	5%	95%
3	10%	90%
4	45%	80%
5	20%	35%
6	10%	15%
7	5%	5%

Dans cet exemple, nous pourrions dire que l'adulte qui a réussi au moins quatre objectifs se retrouve parmi les 80% des adultes du groupe ayant atteint le seuil de réussite; 35% des adultes ont toutefois obtenu un résultat supérieur à lui (20% des adultes ayant atteint 5 objectifs, 10% des adultes en ayant réussi 6, et 5% les ayant tous réussis).

2e exemple d'interprétation

Supposons que l'instrument de mesure comprenne 15 items et qu'on attribue deux points à chacun en fonction de critères spécifiques de performance. Le maximum prévu est donc de 30 points.

On fixe le seuil de réussite en fonction du résultat, donc de la note. Le seuil exigé arbitrairement dans le cas présent est de 24.

L'interprétation du résultat par rapport aux autres adultes du groupe peut se faire de la façon suivante:

RÉSULTATS	NOMBRE D'ADULTES (30)	POURCENTAGE DE RÉUSSITE (%)
0 - 5	1	3,3 %
6 - 11	2	6,6 %
12 - 17	3	10,0 %
18 - 23	5	16,7 %
24 - 30	19	63,4 %

Nous pourrions dire que 19 adultes sur 30 ou encore que 63,4% des adultes ont atteint le seuil de réussite.

Retenons que, selon l'approche critériée, le jugement de l'évaluateur ou de l'évaluatrice s'appuie sur la grandeur de l'écart par rapport au profil attendu. Le souci de réduire la part de subjectivité et d'arbitraire conduit à se référer à des critères de performance précisément définis pour chaque programme de formation.

3.2 Les relations entre fonction d'évaluation et type de jugement

Bien entendu, les jugements normatifs et critériés commandent une cueillette d'informations différentes au moment de la mesure. Sans anticiper sur la section 4 qui traite de la MESURE, on constate déjà qu'il existe une interdépendance constante entre les concepts de DECISION et de JUGEMENT. Le tableau suivant présente une synthèse des distinctions fondamentales établies jusqu'à maintenant:

Selon le type de DECISION (intention)	Selon le type de JUGEMENT (cadre de référence)	
	CRITÉRIÉ	NORMATIF
CLASSEMENT (admission)	Vérification des préalables	Classement des individus par rapport au groupe
FORMATIVE (aide à l'apprentissage)	Profil du cheminement, de la progression des apprentissages: forces et faiblesses	Impossible*
SOMMATIVE (sanction)	Bilan des acquis par rapport à: - des objectifs, - des critères, - des seuils de réussite: succès/échec	Bilan des acquis par rapport au groupe et/ou note de passage

* Compte tenu des distinctions fondamentales énoncées précédemment, une évidence s'impose: une démarche d'évaluation formative ne peut être NORMATIVE puisque le résultat d'un groupe de pairs est tout à fait inapproprié lorsqu'on vise à supporter les apprentissages d'un adulte; il faut nécessairement se référer aux objectifs poursuivis.

3.3 Juger de la compétence selon l'approche critériée

Pour juger si l'adulte a réalisé les apprentissages prévus, s'il a atteint un niveau de compétence satisfaisant, il faut comparer ses connaissances, ses habiletés, ses attitudes aux exigences fixées par le programme de formation. Plus ces exigences sont explicites, objectivables, réalistes, meilleure en est la compréhension et moins il y a risque de contestation par la suite. Compte tenu de l'évolution constante du milieu et des besoins de formation, ces exigences doivent être révisées périodiquement, surtout dans le cas de nouveaux programmes qui n'ont pas été expérimentés.

Le jugement de compétence suppose donc une description préalable de cette compétence, il nécessite le recours à des critères comme points de référence. Diverses techniques permettent de sélectionner de tels critères, comme on le verra dans la section sur la MESURE.

La pratique du jugement de compétence suppose en outre qu'on considère toute information pertinente quant à la validité et la fidélité des instruments de mesure, quant à la justesse des seuils de réussite, quant au réalisme des objectifs fixés. Les informations tirées des résultats de la mesure (par exemple, la moitié des adultes échouent ou tous réussissent) peuvent ainsi permettre un questionnement sur les instruments de mesure et même, sur les objectifs fixés par le programme.

Les résultats de travaux de Bloom (1976) permettent de penser que, moyennant certaines conditions, la majorité des individus peut accéder à la performance maximale, quelle que soit la matière scolaire et le niveau en cause. Dès lors, il ne faudrait plus se surprendre si la plupart réussissent. Pour y arriver, il importe que les adultes connaissent les objectifs visés et la qualité de la performance attendue.

3.4 Les règles de jugement

L'approche critériée permet d'affirmer que l'adulte a acquis telle connaissance, telle habileté, telle attitude en rapport avec un programme. Les jugements portés sur ces diverses acquisitions font référence à des seuils de réussite ou de performance. Un seuil de réussite peut être déterminé lors de la formulation des objectifs ou être rattaché à l'instrument de mesure utilisé. Par définition, le seuil de réussite fixe une limite inférieure, un point critique à partir duquel on estime qu'il y a maîtrise suffisante. Une telle exigence est plus ou moins subjective, arbitraire, car elle découle de l'intuition et de l'expérience antérieure, non d'une règle scientifique ou expérimentale certaine et généralisable. A elle seule, cette contrainte, propre à l'approche critériée, suggère la prudence plutôt que la partisanerie aveugle.

En évaluation sommative, à la suite d'une série de jugements rattachés à chacun des objectifs ou regroupements d'objectifs, il nous faut porter un jugement global de compétence. Ce jugement global doit reposer sur des règles de jugement pré-déterminées.

La pratique d'additionner des notes et d'en faire la moyenne a longtemps été de mise. Le jugement proprement dit prend alors peu de place; une comparaison entre la moyenne obtenue et une note de passage, par exemple 50% ou 60%, entraîne un verdict de succès ou d'échec.

Il existe d'autres méthodes pour formuler un jugement global. Ainsi, on peut exiger que l'adulte soit compétent par rapport à la majorité des objectifs, ou ou encore exiger la maîtrise de certains objectifs essentiels dans un profil d'apprentissage. L'exemple suivant illustre ce que nous convenons de nommer des règles de jugement.

Dans le tableau qui suit, on constate que:

- les résultats sont exprimés selon deux modes de notation:
  1o un pourcentage global,
  2o une cote réussite (R) / échec (E) pour chaque objectif ou subdivision du programme, compte tenu d'un même seuil de réussite de 60%,

- trois jugements de compétence sont émis par l'application de trois règles différentes:
  règle #1: Le premier jugement est porté par comparaison entre une note globale (%) et une note de passage, en l'occurrence 60%.
  règle #2: Le second jugement est porté en référence à l'atteinte de la majorité des objectifs, chacun ayant 60% comme seuil de réussite.
  règle #3: Le troisième est porté en référence à l'atteinte des objectifs désignés essentiels (objectifs 1, 3 et 4).

- le jugement de compétence diffère pour quatre candidats et candidates sur cinq, selon la règle.

Candidat ou candidate	Note globale (moyenne)	Objectifs 1	2	3	4	5
Anne	82%	R	R	R	R	R
Benoit	80%	R	R	R	E	R
Charles	?	R	R	R	E	n.d.
Diane	62%	R	R	E	E	E
Ernest	58%	R	E	R	R	E

R réussite
E échec
n.d. non disponible
1, 3. 4 objectifs essentiels

- Jugement selon la règle #1: Anne, Benoit et Diane réussissent.
- Jugement selon la règle #2: Tous réussissent sauf Diane.
- Jugement selon la règle #3: Seuls Anne et Ernest réussissent.

À l'Éducation aux adultes, il n'existe pas de note de passage uniforme, mais des seuils de réussite minimale (s.r.m.) variables d'un programme à l'autre. Il nous faut donc, pour chacun des programmes, bien cerner les motifs qui nous amènent à déterminer tel ou tel seuil.

3.5 Les cas limites

Généralement, les règles de jugement s'appliquent sans problèmes. Toutefois, elles s'avèrent difficiles à utiliser dans certains cas limites, par exemple pour l'adulte dont l'ensemble des résultats se situent autour du (des) seuil(s) de réussite.

Chaque fois que le résultat de la mesure rend le jugement douteux, convenons que ce résultat représente imparfaitement la compétence de l'adulte. Comme on le souligne au chapitre de la MESURE, trop de sources d'erreur influent sur ce résultat: formulation des items, fatigue ou stress, mode de correction, etc. Il y a donc toujours une marge d'erreur, une incertitude autour du résultat obtenu. Il y a deux types d'erreur de jugement à éviter: faire échouer l'individu compétent, faire passer l'individu non compétent.

Il est souhaitable de prévoir le plus possible les cas limites - retard, stress dysfonctionnel, surdité partielle, un point en bas de la note de passage - et d'établir par consensus une façon de les traiter.

Quel que soit le cas limite, il importe que le processus suivi soit rationnel, équitable, constant; qu'il y ait stabilité et transparence des jugements. D'autant plus qu'en matière de sanction des acquis, les décisions ont une portée à long terme tant pour l'adulte que pour la crédibilité du système d'évaluation et de sanction.

3.6 La consignation des jugements

En évaluation sommative, les résultats et les jugements consignés au relevé des acquis ne proviennent pas d'un cumul des données de l'évaluation formative. Celle-ci intervient en effet lorsque l'adulte est en période d'apprentissage. On lui reconnaît alors le droit à l'erreur, la responsabilité de se prendre en main; on lui laisse le temps de faire son apprentissage, la possibilité de se reprendre. Le bilan d'intention sommative ne peut donc s'effectuer qu'APRES la période d'apprentissage, puisque l'on veut obtenir un "portrait" de l'adulte et non un profil de son cheminement. Le(s) jugement(s) consigné(s) officiellement doit(vent) refléter ce qu'il maîtrise, non ses difficultés et ses erreurs de parcours.

En contexte critérié, un système uniforme de consignation doit permettre une interprétation univoque quel que soit le programme et être significatif, "lisible" par des intervenants ou intervenantes externes à l'école.

4. LA MESURE

4.1 Définitions et généralités sur la mesure

En langage abstrait, la mesure se définit comme l'action "d'assigner un nombre à un objet ou à un phénomène selon une règle logiquement acceptable" (Guilford).

Dans le langage courant, mesurer signifie décrire les dimensions exactes, les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un phénomène, par exemple la surface d'une table, la masse d'un individu, la vitesse d'une automobile. Dans cette perspective, dite des sciences exactes, le résultat de la mesure varie selon l'étalon ou l'unité de mesure utilisé; il en tire sa signification. Ainsi dit-on qu'une automobile roule à 100 kilomètres à l'heure, une autre parcourt un mille à la minute. Ces deux mesures, qui décrivent un même phénomène, n'ont de sens que pour celui qui maîtrise les notions de kilomètre, mille, heure, minute. Ces informations sont-elles précises? Puis-je m'y fier? Cela dépend de la précision à la fois de l'instrument de mesure et de son utilisateur ou son utilisatrice.

Le concept de MESURE implique un objet à mesurer, une unité et un instrument de mesure, une méthode (règle) d'utilisation, une marge d'erreur. "En rigueur de terme, une mesure est nécessairement quantitative, alors que c'est loin d'être le cas pour l'évaluation qui, spécialement en sciences humaines, revêt souvent un caractère qualitatif". (De Landsheere, 1979).

La mesure des apprentissages

Au-delà des diverses théories, on s'accorde à dire que l'apprentissage est essentiellement un changement interne, dont la direction est définie par les objectifs visés, dont le sens s'enracine dans les valeurs culturelles et sociales propres à une société, une civilisation donnée.

Ce changement n'est pas immédiatement accessible; il échappe à notre observation directe. Pourtant, il peut se manifester à travers des comportements. Quand nous observons et notons ces comportements par le biais de travaux ou d'examens, nous faisons de la mesure.

En éducation, mesurer signifie donc "décrire par approximation une réalité ou un phénomène, à partir d'un certain nombre d'indices significatifs... En fait, on ne mesure rien à proprement parler, mais on observe, on recueille puis on compile des indices nombreux et variés qui permettent d'exprimer quantitativement des réalités qui sont essentiellement qualitatives... La mesure des apprentissages consiste à accorder des notes à des comportements ou à des productions qu'on accepte comme indices des apprentissages". (Tousignant, 1982).

La mesure des apprentissages est donc une mesure indirecte. De plus, on ne dispose pas d'unité de mesure égale. Dans les sciences exactes, le recours à des instruments dotés d'unités égales, une règle graduée par exemple, permet de comparer les objets entre eux; on sait précisément ce que signifie une différence de trois centimètres. En éducation cependant, il est difficile de déterminer ce à quoi correspond une différence de 3% dans une épreuve de mathématiques, en regard d'une note de passage ou d'un seuil de maîtrise.

De façon opérationnelle, la DGEA définit la MESURE comme: "Une composante de la démarche d'évaluation des apprentissages consistant à identifier des informations, à les recueillir et les quantifier, de façon à supporter des jugements et des décisions éclairés."

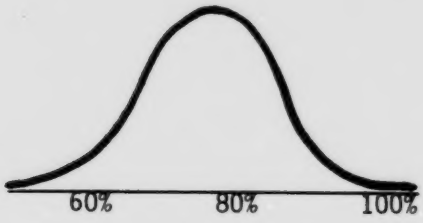
La mesure à interprétation normative ou critériée

Une mesure est dite à interprétation NORMATIVE lorsqu'elle permet de situer la performance d'un individu par rapport à un groupe soumis à la même épreuve. La construction d'une telle épreuve exige la sélection des seuls items qui ont un fort pouvoir de discrimination. Théoriquement, tous les "forts" devraient réussir chaque item, tous les "faibles" devraient les échouer. L'information concernant les tâches que la majorité des individus maîtrise n'est ni utile, ni significative, parce que l'interprétation du résultat de la mesure doit permettre de déterminer le RANG de chacun dans le groupe.

La mesure est dite à interprétation CRITÉRIÉE lorsqu'elle permet de recueillir de l'information sur la performance d'un individu en regard d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs ciblés. La construction d'une épreuve exige alors que les objectifs soient clairement définis et que les questions ou tâches d'examen constituent un échantillon représentatif des objectifs, indépendamment des "forts" et des "faibles".

Le schéma suivant illustre la différence entre ces deux modes d'interprétation:

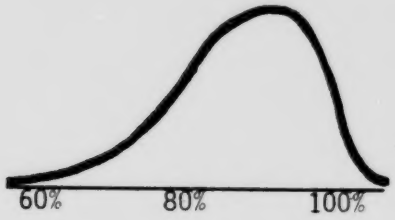
normative



(note de passage)
On observe une distribution des résultats selon la courbe "normale" grâce au pouvoir discréminant des instruments.

Peu d'adultes obtiennent des résultats exceptionnels: quelques-uns échouent. La plupart se situent dans la moyenne.

critériée



(seuil de réussite)
On anticipe que la quasi totalité des adultes vont atteindre un haut degré de maîtrise. La courbe idéale se déplace vers la zone de succès.

La plupart des adultes passent haut la main. Très peu échouent.

Les instruments de mesure de l'apprentissage

C'est à partir des données de la mesure que l'on peut porter un jugement quelconque sur la progression ou l'état des apprentissages. Mais, en pratique, mesure et jugement sont souvent si intimement liés qu'il est difficile de les séparer. Ainsi, quand un formateur ou une formatrice corrige une composition française, il lit le texte de l'adulte, il observe le résultat de son activité. Rigoureusement parlant, il fait de la mesure. Si, au cours de cette lecture, il apprécie la valeur des idées exprimées et de la phraséologie employée, selon des critères explicites, il émet des jugements. Quand il additionne les points alloués pour le fond, pour la forme, pour l'orthographe, il fait de la mesure. Quand il formule une appréciation globale de ce travail, reflet plus ou moins fidèle de l'habileté de l'adulte, il porte un jugement. Dans ces cas, on parle d'activité d'évaluation, peu importe le procédé et l'instrument utilisé.

Cet exemple illustre comment il arrive quotidiennement que la "mesure" des apprentissages regroupe une série d'activités de mesure et de jugement. C'est pourquoi on considère indistinctement comme INSTRUMENT de MESURE ou d'EVALUATION tout outil servant à recueillir des informations sur les apprentissages réalisés. Ce peut être une fiche (grille) d'observation, une liste de vérification, une grille d'analyse, une échelle d'appréciation, une épreuve théorique ou pratique. Ces instruments diffèrent des DOCUMENTS de SANCTION qui servent à communiquer les jugements et les décisions, comme le relevé des acquis, l'attestation de capacité, le diplôme d'études secondaires (D.E.S.).

Bien que les instruments de mesure ou d'évaluation soient aussi variés que les situations d'apprentissage, leur dénominateur commun est de recueillir de l'information sur un ou des apprentissages plus ou moins spécifiques. La façon de les élaborer dépend du type de jugement recherché (normatif/critérié) et de la décision à prendre.

4.2 Le concept de domaine d'examen

En mesure des apprentissages, la première étape consiste à bien identifier ce sur quoi doit porter la mesure. Diverses techniques permettent de réaliser cette étape. La démarche retenue par la DGEA dans l'élaboration d'un instrument d'évaluation sommative s'articule autour du concept de DOMAINE D'EXAMEN et de la technique de définition de domaine dont l'usage tend à se généraliser en éducation.

Ce qu'est un domaine d'examen

De façon générale, un domaine est l'ensemble des éléments qui appartiennent à quelqu'un, à quelque chose. Ainsi on pourrait parler du domaine d'un programme, c'est-à-dire l'ensemble des éléments d'un programme, ou encore du domaine d'examen d'un programme , c'est-à-dire l'ensemble des éléments d'un programme retenus pour fins d'évaluation.

De façon plus spécifique, le DOMAINE D'EXAMEN doit être vu comme la description et le classement des éléments essentiels et représentatifs d'un programme ou d'un objectif, aux fins de l'évaluation des apprentissages. Un domaine d'examen bien circonscrit contient les informations indispensables à l'élaboration d'instruments de mesure. Il favorise la congruence entre le programme et l'instrument de mesure utilisé pour vérifier la réalisation des apprentissages.

Puisqu'il est directement lié à la réalité d'un programme ou d'un objectif, le concept de DOMAINE D'EXAMEN s'inscrit dans une approche critériée de la mesure. Selon que l'on se situe en formatif ou en sommatif, en acquis scolaires ou extra-scolaires, le domaine d'examen s'appuiera sur une lecture plus ou moins macroscopique d'un programme.

Lorsque le DOMAINE D'EXAMEN est mis à la disposition des formateurs et des formatrices, il favorise une compréhension approfondie et univoque du programme. Concrètement, on appelle domaine d'examen le document-synthèse qui formule les exigences d'un programme, puis regroupe, pondère, délimite ce sur quoi doit porter la mesure. On y retrouve donc: 1) les orientations du programme et leurs conséquences en évaluation sommative, 2) les ensembles représentatifs du programme qui seront objets de la mesure, 3) un tableau-synthèse du domaine à mesurer, 4) une description des dimensions à mesurer en terme de comportements observables.*

---

* Voir deux exemples de domaine d'examen aux Annexes 1 et 2

Les fonctions du DOMAINE D'EXAMEN en évaluation sommative à interprétation critériée

Un programme comporte souvent une marge d'imprécision et de latitude qui peut entraîner plusieurs façons de mesurer le même objectif. De plus, l'évaluation sommative n'a pas à couvrir nécessairement tous les objectifs d'apprentissage énoncés dans un programme. Aussi, le domaine d'examen rend opérationnel et plus spécifique le concept de compétence face à un programme ou à un objectif donné. Il sert donc de base et rend possible l'interprétation critériée des résultats. Constituant le référentiel pour la mesure, le domaine d'examen servira de base à la validation de contenu d'un instrument de mesure. Enfin le domaine d'examen permet une mesure en conformité non seulement avec les objectifs énoncés mais avec l'esprit d'un programme.

4.3 L'ÉLABORATION DES INSTRUMENTS

En mesure des apprentissages, la tâche fondamentale consiste à recueillir de l'information, d'une part sur les OBJETS de l'évaluation, et c'est par le domaine d'examen qu'on y arrive, d'autre part sur les RÉSULTATS de l'apprentissage, et ce sont les ITEMS regroupés en un ou des INSTRUMENTS de MESURE qui nous permettent de les apprécier.

L'item: ses composantes

En docimologie, le mot ITEM est un terme générique qui désigne indistinctement un énoncé, une interrogation, un problème à résoudre, une tâche à exécuter, une mise en situation réelle ou fictive, etc. Généralement, un item présente au moins trois composantes: la consigne, le stimulus, la réponse; à cela s'ajoute parfois une grille d'observation, une échelle d'appréciation, etc.

La CONSIGNE précise le comportement attendu, par exemple, choisir deux des tâches proposées, répondre en encerclant un seul choix parmi A, B, C ou D. Elle doit être à la fois explicite et concise.

Le STIMULUS présente le contenu, l'amorce qui sert à provoquer la manifestation de l'apprentissage. L'information fournie doit être nécessaire et indiscutablement vraie.

La RÉPONSE, c'est la réaction du candidat ou de la candidate, ce qui sert d'indice des connaissances et des habiletés acquises, des attitudes développées. Il y a deux modes de réponses possibles:

- la réponse CONSTRUITE ou À CHOISIR offre une sélection limitée de réponses; le candidat ou la candidate doit choisir la réponse attendue parmi une ou plusieurs autres plausibles (leurres);
- la réponse À CONSTRUIRE offre la possibilité de manifester librement ses acquis, de créer, d'où l'expression "question ouverte"; le candidat ou la candidate doit produire la réponse attendue, compte tenu des consignes et critères énoncés.

Les classifications d'items courantes réfèrent tantôt au type de réponse attendue (objective, i.e. fermée; traditionnelle, i.e. ouverte; produit; processus), tantôt aux modalités du questionnement (question à choix de réponses multiples, tâche à exécuter, mise en situation). Chaque type d'item présente des avantages et des inconvénients; chacun obéit à des règles de rédaction particulières.

Nonobstant ses particularités, l'item relié à un domaine d'examen sert à mesurer et à quantifier les résultats de l'apprentissage.

Les examens ou épreuves

Il arrive qu'un item forme une épreuve - c'est le cas d'un travail pratique - mais l'étendue du domaine à mesurer nécessite généralement le regroupement de plusieurs items, pratiqué sous divers vocables: examen objectif, examen théorique ou pratique, examen centré sur le produit ou sur le processus. Ces étiquettes terminologiques ont un sens, mais d'un point de vue méthodologique, il est préférable de regrouper sous trois catégories les divers procédés en usage pour mesurer les résultats de l'apprentissage: ce sont les épreuves ORALES, les épreuves ECRITES, les épreuves PRATIQUES.

Sans prétendre à la rigueur du test*, l'examen doit répondre à des critères de qualité, notamment:

- les items doivent refléter adéquatement le domaine (congruence);
- les résultats doivent présenter avec exactitude la compétence du candidat ou de la candidate (validité de construit);
- l'épreuve doit recueillir des résultats constants (fidélité);
- l'épreuve doit être facile à utiliser; elle doit être administrée uniformément, dans un contexte favorable aux candidats ou candidates (faisabilité);
- la marge d'erreur doit être minimisée par un contrôle systématique des facteurs internes (ex.: biais linguistique) et des facteurs externes (ex.: durée, présentation, directives, feuille de réponse, clé de correction).

---

* Le terme "examen" est générique et désigne toute épreuve servant à évaluer les apprentissages alors que le mot "test" est réservé à des instruments de mesure plus rigoureux dont la fabrication fait appel à l'expérimentation scientifique et dont l'utilisation est standardisée.

4.4 Quelques concepts docimologiques

La congruence**

Au sens large, la congruence exprime la concordance existant entre deux éléments, par exemple le domaine d'examen et le programme de formation. La première qualité qu'on doit exiger d'un item ou d'un examen (ensemble d'items) est qu'il mesure bien ce qu'il prétend mesurer. En mesure, on appelle donc congruence cette étroite et nécessaire relation entre un item et une dimension d'un domaine d'examen ou entre une épreuve et un domaine d'examen donné.

La congruence doit exister pour quatre aspects distincts:

- Le contenu notionnel appartient-il à la dimension du domaine d'examen mesurée?
- La consigne et le stimulus appellent-ils une réponse qui correspond à l'habileté visée par la dimension?
- La mise en situation respecte-t-elle l'esprit du programme ainsi que le contexte (les conditions) d'apprentissage? Est-elle significative pour un adulte?
- L'échantillonnage de même que la pondération des items représentent-ils adéquatement la dimension et/ou le domaine mesuré?

L'absence de congruence sous l'un des quatre aspects précités invalide momentanément l'item ou l'épreuve. Ainsi, on considère non congruent un examen qui ne comporte aucun item relatif à une dimension inscrite au domaine, même si tous les items produits apparaissent congruents quant au contenu, quant à la consigne et au stimulus, quant à la mise en situation.

De façon pratique, il importe:

- de valider le domaine d'examen;
- de vérifier la congruence des items et de l'épreuve.

** Synonyme de "validité de contenu"

La fidélité

Le concept de "fidélité" réfère à la qualité d'un instrument qui lui permet théoriquement de recueillir la même mesure d'un phénomène/objet, à deux moments différents, i.e. de produire des résultats constants.

De façon pratique, il importe de prévoir et de s'assurer de la constance dans la correction d'une épreuve, de la constance des modalités de son administration.

La pondération

D'une façon générale, la pondération c'est l'action d'accorder plus ou moins de poids, d'importance à une partie par rapport à un tout, en lui accordant une valeur numérique(%). La pondération s'applique à une note, à un item, à une dimension, à un objectif ou à une épreuve.

Qu'elle soit empirique ou scientifique, la pondération doit s'appuyer sur des critères pré-établis. Selon Morissette (1979), ce peut être:

- l'importance relative de l'objectif ou du contenu, telle que prévue par le programme;
- le temps attribué à l'étude d'un aspect ou d'une partie de programme durant le cours (l'apprentissage);
- le temps pris par les étudiants pour parvenir à le maîtriser;
- l'utilisation subséquente des habiletés et notions impliquées.

La pondération est une tâche tributaire des valeurs personnelles et de l'expertise dans une discipline donnée. Elle doit refléter, par voie de consensus, le jugement de plusieurs des personnes concernées.

La spécification

La mesure dite critériée centre la cueillette d'information sur des objectifs, des connaissances, des habiletés ou des attitudes bien identifiées par le domaine d'examen. Elle tend à respecter le contexte et les situations réelles d'apprentissage au moyen d'épreuves et d'items pertinents.

La spécification est une activité de mesure où l'on fixe avec précision l'étendue ou les limites d'un programme, d'un objectif, d'une épreuve, d'un item, en plus de préciser les comportements attendus et les conditions de réalisation

possibles, pour des fins d'évaluation. Les spécifications sont des choix qui servent à baliser le travail des rédacteurs ou rédactrices. Elles s'offrent aussi comme critères pour valider objectivement les productions.

La spécification de l'épreuve détermine la nature de l'épreuve (orale, écrite, pratique, mixte) et les paramètres de cette (ces) épreuve(s): durée, pondération, mode de correction, etc.

Le concept de spécification accolé à celui d'item désigne toute action qui vise à réduire la variance des items provenant de sources diverses (préférences du rédacteur ou de la rédactrice, biais linguistiques, etc.) en encadrant le mandat des rédacteurs ou des rédactrices. Peut-on raisonnablement critiquer l'utilisation d'items à choix alternatifs (vrai/faux), si on n'a pas préalablement signifié qu'on rejette à priori ce type d'item?

Plus on décrit les caractéristiques voulues ou rejetées, plus il est probable que les items produits et les diverses formes (A, B...) s'il y a lieu, soient équivalents d'un rédacteur ou d'une rédactrice à l'autre. L'enjeu c'est la congruence de l'instrument et la validité des résultats de la mesure.

5. SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX CONCEPTS EN ÉVALUATION

5.1 Réaliser une démarche d'évaluation

La DÉMARCHE:	ÉVALUER, c'est Mesurer et ensuite Juger et ensuite Décider.

Quoi MESURER:	La mesure porte sur les acquis correspondant aux dimensions définies dans le domaine d'examen.
Comment MESURER:	On mesure en observant les résultats de l'apprentissage à l'aide d'instruments: examens, épreuves ou tests. On peut utiliser une épreuve Orale ou Écrite ou Pratique. Une épreuve peut comprendre divers types d'items ou un seul item. L'ITEM est composé d'une consigne, d'un stimulus et d'une réponse.

Quoi JUGER:	Le jugement porte sur la progression ou l'état des apprentissages, à la lumière des informations recueillies par la MESURE.
Comment JUGER:	On juge en se référant à un groupe-norme (jugement normatif) ou à des critères de performances attendues (jugement critérié) par l'application des règles de jugement prédéterminées.

Quoi DÉCIDER:	La décision porte sur une action possible suite au JUGEMENT, soit: o classer au bon niveau ou admettre à un cours (fonction de classement) o aider dans les apprentissages (fonction formative) o attribuer des unités, délivrer les documents de sanction (fonction sommative)
Comment DÉCIDER:	On décide en confrontant le(s) jugement(s) sur la progression ou l'état des apprentissages aux règles et aux politiques en vigueur.

5.2 Planifier une démarche d'évaluation

PLANIFIER UNE DEMARCHE:	Préciser l'intention poursuivie (Décision), le type de jugement envisagé et élaborer l'instrument de mesure.

DÉCISION:	On précise l'intention poursuivie: classement, formative ou sommative. On identifie les règles de décision.

JUGEMENT:	On précise le type de jugement envisagé: normatif ou critérié. On détermine les règles de jugement.

MESURE:	On définit le domaine d'examen: ce sur quoi doit porter la mesure. On élabore les instruments de mesure.

CHAPITRE 2 - MODÈLE OPÉRATIONNEL

Dans un contexte d'évaluation sommative à interprétation critériée, comment apporter plus de rigueur dans l'élaboration des instruments de mesure utilisés pour porter des jugements équitables et prendre des décisions adéquates? Le chapitre 2 du "Guide d'élaboration des instruments d'évaluation sommative à l'éducation des adultes" présente un modèle opérationnel, représentation simplifiée d'une démarche d'élaboration, qui intègre des principes docimologiques bien connus et des informations plus récentes en matière d'évaluation sommative à interprétation critériée.

Ce modèle, qui prend comme point de départ le programme et les objectifs de formation, s'articule autour des étapes suivantes: d'abord définir le domaine d'examen, c'est-à-dire les objets à mesurer; puis, spécifier l'épreuve et les items, c'est-à-dire faire des choix quant aux modalités de mesure les plus pertinentes; ensuite, rédiger les items conformément aux règles d'usage; finalement, assembler l'épreuve. Il reste alors à soumettre l'instrument produit à une validation de contenu, à une révision docimologique et linguistique et à une expérimentation.

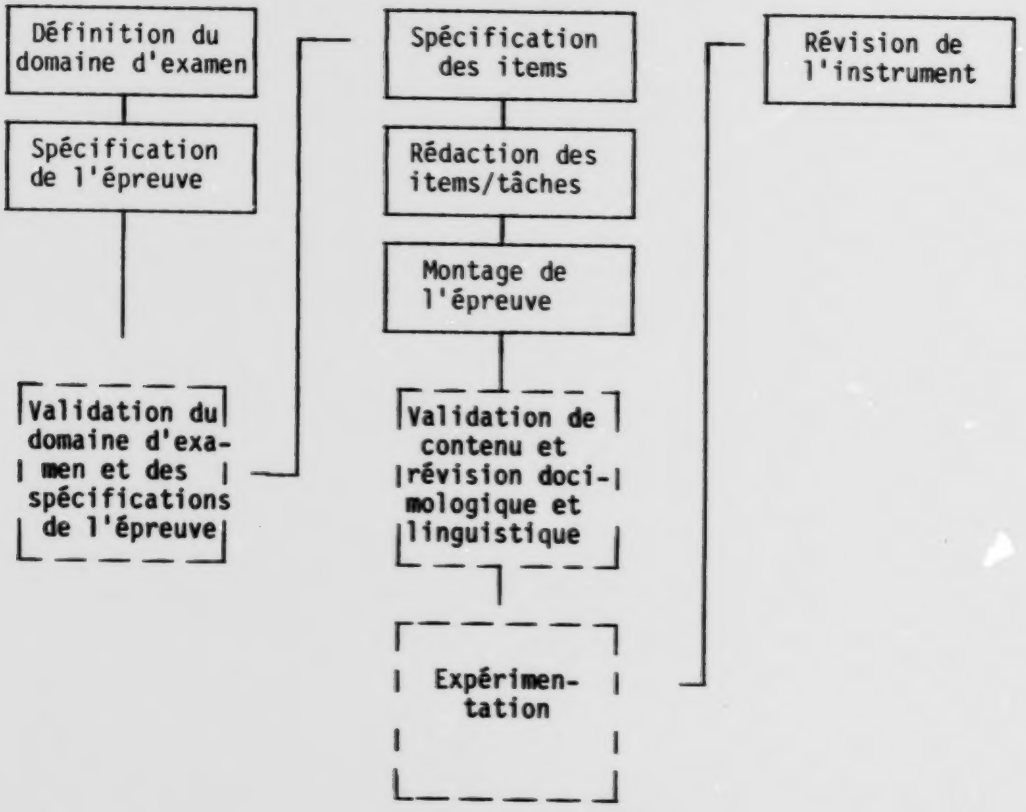
En préliminaire, ce deuxième chapitre présente la démarche d'élaboration d'un instrument d'évaluation sommative. Il détaille ensuite chacune des étapes qui concernent directement les producteurs et les productrices d'instruments d'évaluation.

1. EXPOSÉ PRÉLIMINAIRE: LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION D'UN INSTRUMENT D'ÉVALUATION SOMMATIVE

Le premier chapitre du présent guide a déjà précisé qu'à l'éducation des adultes, pour les fins de sanction, la démarche d'évaluation est sommative et critériée. Il reste à cerner les objets à évaluer (le quoi), puis à élaborer les instruments nécessaires à la cueillette d'informations pertinentes et valides sur les apprentissages réalisés (le comment). C'est l'un des champs spécifiques de la mesure en éducation.

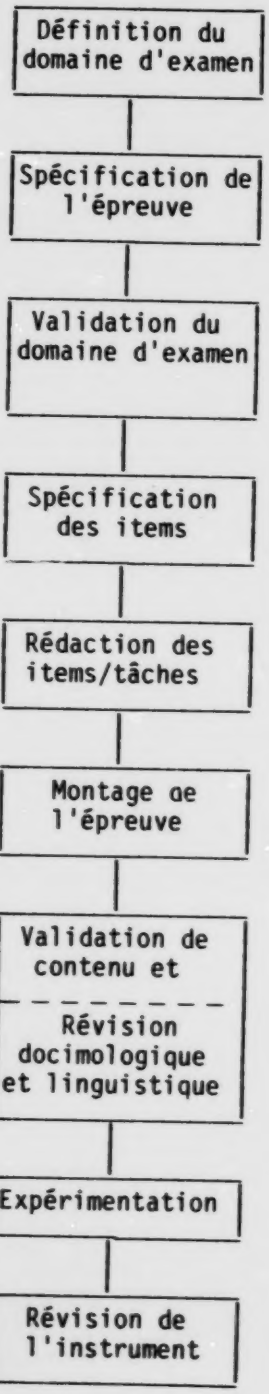
Pour répondre à des standards communs, l'élaboration d'un instrument d'évaluation sommative doit respecter une démarche opérationnelle cohérente. Avant de détailler chacune des étapes, voici une présentation d'ensemble de la démarche adoptée.

Schéma de la démarche



NOTE: Les étapes figurant dans les rectangles relèvent de l'équipe mandatée pour élaborer un instrument d'évaluation; la validation du domaine d'examen et des spécifications de l'épreuve, la validation de contenu, la révision docimologique et linguistique et l'expérimentation relèvent de l'organisme responsable (DGEA ou commission scolaire).

Description sommaire de la démarche



Étape au cours de laquelle on identifie, décrit et pondère les objets d'évaluation d'un programme.

Étape au cours de laquelle on choisit le type d'épreuve, on en détermine les paramètres et on situe les exigences de réussite.

Étape au cours de laquelle on vérifie auprès d'un groupe de spécialistes, à l'aide d'un ensemble de critères, si le domaine d'examen représente adéquatement le programme et si les spécifications de l'épreuve sont pertinentes.

Étape au cours de laquelle on formule les caractéristiques des items à produire (consigne, stimulus, réponse).

Étape au cours de laquelle on rédige les items conformément aux critères retenus précédemment: domaine d'examen, spécification de l'épreuve et des items.

Étape au cours de laquelle on assemble et structure les items, on produit guide d'utilisation et cahier du candidat ou de la candidate.

Étape au cours de laquelle deux types de spécialistes se prononcent, d'une part, sur la congruence entre les items produits et les dimensions à mesurer, d'autre part, sur le respect des exigences docimologiques et linguistiques.

Étape au cours de laquelle on vérifie la pertinence du matériel d'évaluation produit.

Étape au cours de laquelle on modifie le matériel d'évaluation, s'il y a lieu, à la lumière des recommandations ou des suggestions obtenues lors de l'expérimentation.

2. LA DÉFINITON DU DOMAINE D'EXAMEN

La définition du domaine d'examen constitue l'étape primordiale de l'élaboration d'un instrument d'évaluation sommative. C'est l'assise indispensable à une mesure valide et fiable. L'expression "définition du domaine d'examen" ne réfère pas à un énoncé théorique mais désigne l'acte, la phase de travail où l'on circonscrit les exigences d'un programme, où l'on précise les objets / le quoi mesurer. Cette expression désigne aussi, parfois, le document résultant de cette technique de travail. Pour dissiper toute confusion, la DGEA nomme ce document le "domaine d'examen".

Définir le domaine d'examen, c'est répondre à la question: qu'est-il nécessaire d'évaluer chez l'adulte qui a complété tel apprentissage? Ainsi assure-t-on la congruence entre un programme de formation et tout instrument de mesure devant servir à l'évaluation sommative des apprentissages réalisés. De surcroît, grâce à la synthèse qu'il véhicule, le domaine d'examen, défini puis validé auprès de spécialistes dans la discipline, favorise une comprehension approfondie et univoque du programme chez les formateurs et les formatrices.

La technique de "définition du domaine d'examen"

La méthodologie adoptée comporte cinq (5) opérations:

- o Synthétiser les orientations du programme et dégager leurs conséquences en évaluation sommative
- o Sélectionner les ensembles représentatifs du programme (éléments de contenu, habiletés, attitudes) qui seront objets de la mesure
- o Dresser un tableau-synthèse du domaine à mesurer
- o Pondérer les dimensions retenues
- o Décrire les dimensions à mesurer en terme de comportements observables

Dans ce qui suit, on explicite chacune de ces opérations et on les illustre par deux exemples, un premier tiré du programme d'Anglais langue seconde 122 (GAS-151), un second tiré du programme Perçage et travail manuel (MUB-143). Ces exemples sont présentés ici opération par opération, ils sont repris comme ensemble en annexe.

2.1 Opération 1: Synthétiser les orientations du programme et dégager leurs conséquences en évaluation sommative

Chaque programme de formation repose sur des orientations, des priorités et une logique disciplinaire que l'évaluation doit respecter. Il arrive souvent que les orientations d'un programme prescrivent les conditions dans lesquelles les apprentissages doivent être évalués. On dira, par exemple, que l'habileté à communiquer sera évaluée dans une situation pratique, que les situations présentées à l'adulte seront sous la forme de prolèmes à résoudre... C'est pourquoi il faut rappeler brièvement ces énoncés fondamentaux et dégager leurs conséquences respectives au plan de l'évaluation.

Les orientations ou les priorités du programme sont habituellement énoncées dans les buts, objectifs généraux et intentions pédagogiques. On retrouve normalement ceux-ci en préface au programme, dans les premières sections du curriculum ou encore dans le Guide du Gestionnaire et du Formateur. Il faut donc consulter les documents qui concernent l'ensemble d'un plan de formation ou d'une matière avant d'identifier les orientations propres à un cours donné.

Enfin, c'est le moment où il faut, s'il y a lieu, justifier le fait qu'une orientation fondamentale pour l'apprentissage ne soit pas retenue en évaluation sommative. Par exemple, un programme de mathématique où une des orientations concerne le développement d'attitudes positives vis-à-vis de la mathématique. Autant cette orientation est importante et doit déterminer les interventions du formateur ou de la formatrice, autant il devient irréaliste de la retenir comme déterminante au niveau de l'évaluation sommative: d'abord, on ne peut refuser le succès à un adulte strictement parce qu'il n'aime pas la mathématique; ensuite, il faut bien avouer qu'il ne serait pas facile de mesurer le plus justement possible l'actualisation de cette orientation par l'adulte.

Les questions à poser sont:

- o Quelles sont les orientations qui ont un impact sur l'évaluation sommative?
- o Ces orientations influencent-elles le programme dans son ensemble ou uniquement certaines parties et lesquelles?
- o Quels sont les impacts?
- o Quelles sont les orientations fondamentales non retenues en évaluation sommative et pour quelles raisons?

Cette opération consiste donc à faire une lecture critique du programme pour en dégager certains impératifs au plan de l'évaluation sommative.

Exemple 1 - Anglais Langue Seconde

ORIENTATIONS DU PROGRAMME ET CONSÉQUENCES EN ÉVALUATION SOMMATIVE

ORIENTATIONS	CONSÉQUENCES
Le programme accorde une importance plus grande à la langue parlée qu'à la langue écrite.	Lors de l'évaluation, on accordera plus de points à la mesure des habiletés à l'oral qu'à l'écrit.
Le programme privilégie une approche situationnelle.	Il faudra utiliser des situations d'évaluation originant de scènes de la vie courante suppportées par des images bandes dessinées, films, textes, etc.

Exemple 2 - Perçage et travail manuel

ORIENTATIONS DU PROGRAMME ET CONSÉQUENCES EN ÉVALUATION SOMMATIVE

ORIENTATIONS	CONSÉQUENCES
Le programme vise à préparer l'adulte à exercer avec compétence les tâches inhérentes aux techniques d'usinage, au niveau du seuil d'entrée sur le marché du travail.	Les tâches d'évaluation, les plus concrètes possibles, devront s'apparenter à celles qu'on retrouve normalement sur le marché du travail.
Permettre à l'adulte d'exercer ce métier de façon suffisamment autonome pour faire face à des changements technologiques ou à des situations nouvelles.	Lors de l'évaluation, on s'assurera que l'adulte comprend les principes sous-jacents aux gestes qu'il pose afin qu'il puisse, le cas échéant, les transférer à d'autres tâches ou situations.
Il ne faut pas oublier que l'adulte est en formation et qu'il doit posséder des connaissances solides pour la pratique de son métier.	Dans l'évaluation, il devra y avoir des items qui vérifieront les connaissances que l'adulte a acquises.
Favoriser des activités d'apprentissage synthèse qui permettent l'intégration continue et la consolidation des apprentissages.	À l'évaluation, on pourra placer l'adulte devant des activités qui mesureront plus d'une habileté.
Le candidat ou le candidate doit utiliser le minimum d'outils et se servir de réglages éprouvés qui l'amèneront à la réalisation d'un travail de haute qualité dans des délais raisonnables.	La réalisation d'une épreuve pratique devra être limitée dans le temps.

2.2 Opération 2: Sélectionner les ensembles représentatifs du programme (éléments de contenu, habiletés, attitudes) qui seront objets de la mesure.

Il s'agit ici d'identifier et de catégoriser les éléments essentiels sur lesquels on jugera la compétence acquise, en les regroupant selon les trois catégories suivantes:

- les éléments de contenu (notionnels ou matériels);
- les habiletés (démarches intellectuelles, techniques, psycho-motrices);
- les attitudes.

Considérant que le jugement de compétence porte sur l'ensemble d'un programme de formation, l'équipe mandatée ne doit pas énumérer tous les éléments et habiletés intermédiaires inscrits au programme, mais doit retenir ce qui est essentiel pour supporter ce jugement. Les éléments ou ensembles d'éléments se retrouvent habituellement dans les objectifs opérationnels (terminaux ou intermédiaires). Cette opération sert de pierre angulaire à la définition du domaine d'examen. C'est à ce moment que la banque d'informations se constitue et celle-ci sera réutilisée tout au long des autres opérations.

Enfin, comme le domaine d'examen ne réfère pas à une taxonomie unique (celle de Bloom par exemple) mais vise plutôt à produire une taxonomie propre à chaque programme, il peut être nécessaire de décrire les habiletés retenues.

La démarche à suivre est la suivante:

- À la lecture des objectifs et sous-objectifs, établir un premier listing des éléments représentatifs du programme;
- Regrouper ces éléments selon les trois catégories;
- Sélectionner les éléments essentiels, englobants: ceux qui vont permettre d'inférer que les autres sont acquis (on doit sélectionner les éléments sans se poser, à cette étape, la question du "comment mesurer" et des contraintes liées à l'administration d'épreuves);
- Décrire, s'il y a lieu, les habiletés retenues

La présentation des éléments retenus devraient se faire soit selon un ordre allant du simple au complexe, soit selon l'ordre d'apparition dans le programme. Lorsque votre équipe de travail a complété la liste des éléments représentatifs du programme, vous devez motiver brièvement les consensus établis, sous une rubrique intitulée "Justification des choix".

Exemple 1 - Anglais Langue Seconde

LES ÉLÉMENTS OU ENSEMBLES D'ÉLÉMENTS REPRÉSENTATIFS DU PROGRAMME QUI DOIVENT ÊTRE OBJETS DE LA MESURE
(Éléments de contenu, habiletés et attitudes)

Éléments de contenu:

- Temps:
  - présent
  - présent continu
  - passé simple
  - passé continu
  - le futur
  - l'impératif
- Formes:
  - énoncés affirmatifs et négatifs
  - questions: yes - no questions
    tag endings
    information
  - réponses abrégées
- Verbes modaux indiquant:
  - la possibilité: may -might
  - la forme polie: can - could
    will - would
  - la permission: can - may
  - l'obligation: have to - must
  - la non obligation: do not have to
  - la non permission: mustn't
  - la suggestion: should - ought to
- Structures:
  - similarité, égalité et différence
  - comparatif et superlatif
  - pronoms indéfinis: some, any, no et leurs dérivés
  - pronoms possessifs
  - prépositions: in, on, at, to.

Habiletés:

- S'exprimer oralement:

  Habileté à converser en anglais en utilisant les données étudiées: le vocabulaire, les règles de grammaire et les conventions de la langue anglaise
  Habileté à s'exprimer spontanément

- S'exprimer par écrit:
  Habileté à se remémorer et à écrire le vocabulaire maîtrisé oralement pour être en mesure d'appliquer le code orthographique
  Habileté à appliquer les règles de grammaire

- Comprendre un message oral:
  Habileté à comprendre la langue parlée
  Habileté à reconnaître les différences qui existent entre les divers sons de la langue anglaise

- Comprendre un message écrit:

  Habileté à comprendre la langue écrite
  Habileté à lire un texte
  Habileté à saisir le sens des mots et des phrases les plus significatifs dans un texte

Exemple 2 - Perçage et travail manuel

LES ÉLÉMENTS OU ENSEMBLES D'ÉLÉMENTS REPRÉSENTATIFS DU PROGRAMME QUI DOIVENT ÊTRE OBJETS DE LA MESURE
(Éléments de contenu, habiletés et attitudes)

Éléments de contenu:

o Perçage:
- les cinq types de perceuses et leurs caractéristiques
- refroidissement et fluides de coupe
- l'outillage et les accessoires du perçage
- les ablocages
- alésoir manuel
- le processus de perçage et l'alésage manuel

o Taraudage:
- outillage et accessoires de taraudage
- le prodessus de taraudage

o Affichage:
- meules: fonctions, composantes, désignation, règles de sécurité
- les forêts: angles de pointe, angle de dépouille, longtueur des lèvres
- les outils de coupe: types, formes, modes d'action
- le processus de montage des meules
- l'affûtage de forêts et d'outils de coupe

o Brochage:
- les broches
- les guides et cales en brochage
- le brochage de rainures

Habiletés:

- sélectionner, à partir de concepts et principes, les outils, accessoires et opérations pour réaliser une tâche
- exécuter des opérations i.e. en situation réelle l'adulte effectue, en utilisant les outils et accessoires appropriés, les opérations requises en vue de la réalisation d'une tâche

2.3 Opération 3: Dresser un tableau-synthèse du domaine à mesurer

Il ne convient pas de mesurer séparément chacun des éléments déjà énumérés. De fait, une habileté ou une attitude s'exerce généralement en se basant sur un contenu, de sorte qu'il est possible de les combiner dans un tableau à double entrée. Chaque regroupement obtenu par combinaison des éléments constitue ce qu'on appelle une DIMENSION. L'ensemble des dimensions constitue l'essentiel du domaine d'examen.

Chacun des éléments identifiés précédemment doit se retrouver dans le tableau-synthèse et, idéalement, dans plus d'une dimension. La fréquence de représentation de ces éléments assure une mesure plus juste de la compétence de l'adulte. Il est d'usage de représenter les dimensions non retenues par des espaces (cases) hachurés et de numéroter les autres verticalement.

En bref, cette étape permet de structurer les éléments essentiels dans un tableau opératoire.

Le travail à faire se situe donc au niveau d'un traitement et d'une réorganisation des éléments identifiés précédemment.

a) On commence par se construire un tableau à double entrée, i. e. avec abscisse et ordonnée; on inscrit en abscisse **CONTENU** et en ordonnée **HABILETÉS** .

b) On liste tous les ensembles d'éléments représentatifs du programme au niveau du **contenu** tels que définis à l'opération #2 sur la rangée en abscisse du tableau.

c) On liste tous les éléments représentatifs des **habiletés** sur la colonne en ordonnée du tableau.

d) On identifie les points de jonction des deux types d'éléments, i.e. là où une habileté ou une attitude se manifeste sur un contenu en plaçant un X à l'intersection de l'abscisse et de l'ordonnée (ceci uniquement pour les dimensions qu'on juge essentielles à mesurer et ce, sans se préoccuper du "comment mesurer").

e) On précise les dimensions retenues en décrivant les éléments de contenu sur lesquels une habileté ou une attitude va se manifester.

f) Aux endroits où la jonction ne se fait pas ou aux endroits que l'on a décidé de ne pas retenir, on remplit le carré avec des hachures pour bien indiquer son rejet.

g) Finalement, on numérote chacune des intersections retenues de façon séquentielle et verticalement.

Lorsque le tableau-synthèse est complété, on doit justifier les décisions qui ont amené l'intégration ou non des dimensions au domaine d'examen. Cette justification se doit d'être brève, il ne s'agit pas de rédiger une thèse mais bien de faire comprendre le rationnel sous-jacent aux choix posés.

NOTE: Il est d'usage d'inscrire sur ce tableau-synthèse la pondération établie par la suite.

Exemple 1 - Anglais Langue Seconde

TABLEAU SYNTHÈSE

CONTENU / HABILETÉ	TEMPS	VERBES MODAUX	STRUCTURES
S'exprimer oralement	Présent, présent continu Passé, passé continu Futur (dans les formes affirmatives, négatives et de réponses abrégées) 1	Possibilité: may-might Permission: may-can Non permission: musn't Obligation: have to-must Non obligation: don't have to (formes affirmatives et négatives, réponses abrégées) 5	Le comparatif Le superlatif Les pronoms indéfinis (formes affirmatives, négatives et réponses abrégées) 9
S'exprimer par écrit	Passé Passé continu (formes affirmatives, négatives et interrogatives) 2	Suggestion: should (formes affirmatives, négatives et interrogatives) 6	Similarité, égalité et différence Prépositions (formes affirmatives et négatives) 10
Comprendre un message oral	Passé Passé continu 3	Possibilité: may-might Permission: can-may Non permission: musn't Obligation: must-have to Non obligation: don't have to 7	Le comparatif Le superlatif Les pronoms possessifs 11
Comprendre un message écrit	Passé Passé continu 4	Possibilité, may-might Permission: can-may Non permission: musn't Obligation: must-have to Non obligation: don't have to 8	Le comparatif Le superlatif Similarité, égalité et différence Les pronoms possessifs 12

Exemple 2 - Perçage Travail Manuel

TABLEAU SYNTHÈSE

<table>
<tr><th>CONTENU
HABILETÉ</th><th>PERÇAGE</th><th>TARAUDAGE</th><th>AFFÛTAGE</th><th>BROCHAGE</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Sélectionner</td><td>Les divers types de perçeuses
1</td><td rowspan="3">Les accessoires de taraudage (taraud et tourne à gauche)
5</td><td>Les meules: composantes fonctions désignation
7</td><td>Les guides et les cales
10</td></tr>
<tr><td>Les divers outils de coupe
2</td><td rowspan="2">Angles d'affûtage, de pointe et de dépouille
8</td><td rowspan="2">Les divers types de broches
11</td></tr>
<tr><td>Les fluides de coupe, la vitesse de rotation et l'avance
3</td></tr>
<tr><td>Appliquer</td><td>Les diverses opérations de perçage
4</td><td>Les diverses opérations de taraudage
6</td><td>Les diverses opérations d'affûtage d'un foret et d'un outil de coupe
9</td><td></td></tr>
</table>

2.4 Opération 4: Pondérer les dimensions retenues

Pour assurer la congruence entre les dimensions retenues et l'importance relative des différentes parties d'un programme, on doit pondérer les dimensions du tableau-synthèse en déterminant le nombre de points (%) attribués à chaque dimension. La pondération ne doit faire disparaître aucune des dimensions retenues.

Les critères à utiliser pour effectuer la pondération sont les suivants (Morissette, 1979):

- l'importance relative de l'objectif ou du contenu à mesurer,
- le temps attribué durant le cours à l'étude d'un aspect ou partie du programme,
- le temps pris par les adultes pour parvenir à maîtriser ce savoir,
- l'utilisation subséquente des habiletés et notions impliquées.

L'équipe doit analyser le tableau-synthèse selon ces quatre points de vue et, par la suite, confronter les diverses hypothèses de pondération avant de décider. On commence par pondérer les habiletés les unes par rapport aux autres, puis les éléments de contenus les uns par rapport aux autres, avant de pondérer chacune des dimensions.

L'importance accordée à chacune des dimensions et aux comportements ou tâches qui y correspondent ne peut être exempte de subjectivité. Cette opération comporte des risques et des responsabilités; c'est pourquoi l'équipe doit justifier ses décisions, notamment à partir des indications du programme ou de guides d'apprentissage.

Exemple 1 - Anglais Langue Seconde

TABLEAU SYNTHÈSE PONDÉRÉ

CONTENU / HABILETÉ	TEMPS 10%	VERBES MODAUX 38%	STRUCTURES 43%
S'exprimer oralement 40%	Présent, présent continu Passé, passé continu Futur (dans les formes affirmatives, négatives et de réponses abrégées) 1 — 10%	Possibilité: may-might Permission: may-can Non permission: musn't Obligation: have to-must Non obligation: don't have to (formes affirmatives, négatives, réponses abrégées) 5 — 15%	Le comparatif Le superlatif Les pronoms indéfinis (formes affirmatives, négatives et réponses abrégées) 9 — 15%
S'exprimer par écrit 15%	Passé Passé continu (formes affirmatives, négatives et interrogatives) 2 — 5%	Suggestion: should (formes affirmatives, négatives et interrogatives) 7 — 1%	Similarité, égalité et différence Prépositions (formes affirmatives et négatives 11 — 9%
Comprendre un message oral 22%	Passé Passé continu 3 — 2%	Possibilité: may-might Permission: can-may Non permission: musn't Obligation: must-have to Non obligation: don't have to 7 — 12%	Le comparatif Le superlatif Les pronoms possessifs 11 — 8%
Comprendre un message écrit 23%	Passé Passé continu 4 — 2%	Possibilité: may-might Permission: can-may Non permission: musn't Obligation: must-have to Non obligation: don't have to 8 — 10%	Le comparatif Le superlatif Similarité, égalité et différence Les pronoms possessifs 12 — 11%

Exemple 1 - Anglais Langue Seconde

JUSTIFICATION DES CHOIX

Considérant l'orientation du programme qui vise à développer chez l'adulte sa capacité à converser en anglais, il est apparu essentiel de retenir toutes les notions grammaticales de base au détriment des structures plus complexes. Ces dernières n'apparaissent pas essentielles pour amener l'adulte à se débrouiller en langue parlée.

À ce niveau d'apprentissage, il n'est pas essentiel que l'adulte soit en mesure de reproduire fidèlement toutes les subtilités du rythme, de l'accent et de l'information de la langue anglaise. Aussi, l'habileté à reproduire a-t-elle été écartée au profit des habiletés à s'exprimer et à comprendre.

Les habiletés mesurées furent pondérées grâce à certaines indications du programme de même qu'à partir du temps que l'adulte doit investir pour en assurer la maîtrise. Ce qui donne une prépondérance au verbal sur l'écrit.

- Oral: 62%
- Ecrit: 38%

Au niveau des éléments de contenu, la pondération correspond à l'importance que ces derniers occupent dans le programmes;

- Les temps: 19%
- Les verbes modaux: 38%
- Les structures: 43%

Exemple 2 - Perçage Travail Manuel

TABLEAU-SYNTHÈSE PONDÉRÉ

CONTENU / HABILETÉ	PERÇAGE 37%	TARAUDAGE 23%	AFFÛTAGE 32%	BROCHAGE 8%
Sélectionner 30%	Les divers types de perçeuses 1 4%	Les accessoires de taraudage (taraud et tourne à gauche)	Les meules: composantes fonctions désignation 7 3%	Les guides et les cales 10 4%
	Les divers outils de coupe 2 4%		Angles d'affûtage, de pointe et de dépouille	Les divers types de broches
	Les fluides de coupe, la vitesse de rotation et l'avance 3 4%	5 3%	8 4%	11 4%
Appliquer 70%	Les diverses opérations de perçage 4 25%	Les diverses opérations de taraudage 6 20%	Les diverses opérations d'affûtage d'un foret et d'un outil de coupe 9 25%	

Exemple 2 - Perçage Travail Manuel

JUSTIFICATION DES CHOIX

Les dimensions

Les techniques utilisées dans les opérations de filetage et de taraudage étant passablement les mêmes, l'évaluation ne portera que sur le taraudage. Par déduction, on supposera que l'adulte qui possède bien l'habileté à tarauder contrôle aussi les techniques de filetage.

Le programme ne faisant que peu de place aux habiletés en brochage, celui-ci ne sera pas objet d'évaluation au niveau de son application mais bien uniquement au niveau des éléments notionnels qu'il comporte.

La pondération

À la lecture du programme, il apparaît clairement que l'emphase est mise sur le développement des habiletés pratiques de l'ordre de l'application. Il va de soi que ce programme de Perçage et Travail Manuel se centre davantage sur la manipulation des outils et la réalisation des techniques et processus de travail. Aussi, en évaluation sommative, on accordera 70% des points aux dimensions de l'ordre de l'application et 30% des points aux dimensions reliées à l'habileté à sélectionner.

En ce qui concerne la pondération particulière à chacune des dimensions, elle est à peu près la même au niveau de l'habileté à sélectionner. La dimension portant sur l'application du processus de perçage apparaissant, dans le programme, plus importante que les autres, elle est pondérée de façon différente des deux autres dimensions de l'ordre de l'application.

2.5 Opération 5: Décrire les dimensions à mesurer en terme de comportements observables

En évaluation à interprétation critériée, on vise à mesurer le plus directement possible l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Les dimensions établies dans le tableau-synthèse viennent préciser les objets d'évaluation. Il s'agit maintenant de déterminer soit, pour chacune de ces dimensions, soit pour un ensemble de dimensions, les comportements observables permettant de juger de la capacité de l'adulte à exercer une habileté ou une attitude portant sur un contenu donné. La question à poser est donc: Que peut-on observer, le plus directement possible, pour juger que l'adulte est capable de... ou de...?

Cette question devrait permettre à l'équipe de lister un ensemble de comportements observables. De tous ces comportements possibles, il s'agit de retenir les plus représentatifs, c.i. ceux qui seront les meilleurs indicateurs pour la mesure. C'est à partir des comportements retenus que les divers items seront rédigés. Aussi, les comportements doivent être décrits de façon précise, c'est-à-dire avec le verbe qui exprime le comportement et l'élément sur lequel le comportement va se manifester. Peuvent s'ajouter, si nécessaire, des précisions sur le contexte dans lequel le comportement va se manifester et les critères de performance.

Exemple 1 - Anglais Langue Seconde

DESCRIPTION DES DIMENSIONS À MESURER EN COMPORTEMENTS OBSERVABLES

S'exprimer oralement, Dimensions 1, 5, 9:

- Décrire spontanément et dans ses propres termes une illustration ou une situation
- Répondre spontanément à des questions reliées à des illustrations
- Répondre spontanément à des questions reliées à un message oral
- Répondre spontanément à des questions de l'ordre de la vie quotidienne

S'exprimer par écrit, Dimensions 2, 6, 10:

- Écrire correctement des mots dictés
- Transformer des phrases, selon les formes demandées, en utilisant les données syntaxiques étudiées
- À partir d'un groupe de mots, écrire une phrase dans l'ordre grammatical correct
- Conjuguer des verbes aux temps demandés
- Compléter des phrases avec le mot approprié

Comprendre un message oral, Dimensions 3, 7, 11:

- Choisir, dans un laps de temps défini, entre un ensemble d'énoncés similaires celui qui est le plus fidèle au message entendu précédemment
- Discriminer, dans un laps de temps défini, l'énoncé qui est prononcé différemment

Comprendre un message écrit, Dimensions 4, 8, 12:

- Trouver le sens d'un mot ou d'une expression nouvelle en utilisant le contexte
- Discriminer, parmi un ensemble d'énoncés similaires, celui qui est le plus fidèle à un texte
- Répondre à des questions se rapportant à un texte

Exemple 2 - Perçage et travail manuel

DESCRIPTION DES DIMENSIONS À MESURER EN COMPORTEMENTS OBSERVABLES

DIMENSION 1 Distinguer cinq types de perceuses en fonction de leurs caractéristiques techniques:
- perceuse sensitive,
- perceuse radiale,
- perceuse à colonne,
- perceuse multi-broches,
- perceuse multi-têtes.

DIMENSION 2 Choisir le foret ou l'outil de coupe approprié pour réaliser certaines opérations de perçage.

DIMENSION 3 À partir de descriptions d'opérations de perçage à réaliser, déterminer la vitesse de rotation et l'avance de la perceuse.

À partir de descriptions d'opérations de perçage à réaliser, identifier le fluide de coupe à utiliser.

DIMENSION 4 À partir d'un plan donné, percer un trou d'une dimension donnée, dans une surface plane, en respectant des tolérances sur le positionnement de qualité IT12 et des tolérances sur le diamètre réalisé avec un foret de qualité IT12.

Finir le trou à l'alésoir de qualité IT10 en respectant des tolérances sur le diamètre.

DIMENSION 5 Choisir le taraud et le tourne à gauche appropriés pour réaliser une opération de taraudage spécifique.

DIMENSION 6 En tenant compte des spécifications d'un dessin, tarauder manuellement une pièce mécanique en respectant des tolérances de perpendicularité de 0,8 mm/100mm.

DIMENSION 7 Distinguer les meules d'après leurs composantes, leurs fonctions et la désignation du fabricant.

DIMENSION 8 À l'aide de dessins de forets et d'outils de coupe divers, identifier les angles de pointe et déterminer les angles d'affûtage et de dépouille.

DIMENSION 9 Affûter un foret donné en respectant son angle de pointe, la longueur des lèvres et un angle de dépouille de 8 à 12 degrés.

Affûter un outil de coupe donné en acier rapide selon sa forme et les angles prescrits pour son utilisation.

DIMENSION 10 Dans une opération de brochage spécifique, choisir le guide et les cales appropriés.

DIMENSION 11 Dans une opération de brochage spécifique, choisir la broche appropriée.

3. LA SPÉCIFICATION DE L'ÉPREUVE ET LA DÉLIMITATION DES EXIGENCES DE RÉUSSITE DU PROGRAMME

3.1 La spécification du type d'épreuve

C'est le moment de choisir le(s) type(s) d'épreuve(s) qui convient(nent) au domaine à mesurer; qu'il s'agisse d'examen oral, écrit ou pratique, chacune de ces méthodes a des exigences particulières pour le rédacteur ou la rédactrice et pour le candidat ou la candidate. En outre, un choix éclairé commande de tenir compte de diverses contraintes, telles:

- les comportements observables identifiés pour chacune des dimensions dans le domaine d'examen,
- le temps disponible,
- les limites de personnel,
- les coûts d'administration, de correction...,
- le matériel requis, l'équipement disponible.

Les types d'épreuves et quelques-unes de leurs caractérisitques

L'épreuve ORALE sollicite l'habileté auditive et/ou verbale et comporte habituellement une charge émotive, surtout dans le cas d'une activité d'expression; elle nécessite plus de temps d'administration ainsi que des critères d'observation et d'appréciation adéquats. La notation en est habituellement subjective mais elle peut être objective dans le cas d'une tâche de compréhension auditive.

L'épreuve ÉCRITE requiert l'habileté en lecture; le facteur vitesse est à proscrire. Les items à correction objective permettent un questionnement étendu et varié; en contre-partie d'une correction facile et rapide, elles exigent davantage de temps et d'habileté des rédacteurs ou des rédactrices. Inversement, les items à correction subjective se formulent rapidement, mais exigent temps et habileté pour construire et appliquer une grille de correction plus ou moins subjective.

L'épreuve PRATIQUE nécessite temps, matériel, équipement lors de l'administration. Cette formule s'impose lorsque l'apprentissage vise un objet à produire, un service à fournir, un processus de travail. Elle nécessite des critères d'observation et d'appréciation adéquats.

Notons que moins les critères sont précis et nombreux, plus l'observation et l'appréciation sont erronées et subjectives, quel que soit le type d'épreuve. Remarquons enfin qu'il est souvent souhaitable de combiner deux types d'épreuves ou de tâches.

LES TYPES D'ÉPREUVES ET QUELQUES-UNES DE LEURS CARACTÉRISTIQUES		
Type d'épreuve		Limites - Points forts/faibles
Épreuve orale		• Charge émotive • Habileté auditive ou vervale • Temps d'administration • Notation objective/subjective • Critères d'observation et d'appréciation
Épreuve écrite (papier-crayon)	Item à correction objective (réponses à choisir)	• Habileté en lecture (vitesse à proscrire) • Questionnement étendu et varié • Long à préparer, facile à corriger (leurres) • Notation objective
	Item à correction subjective (réponses à construire)	• Habileté de rédaction • Facile à préparer, long à corriger • Grille et critères de notation
Épreuve pratique	Objet à produire (ex: dessin/soudure) Service à fournir (ex: soins esthétiques) Tâche - attitude (ex: simulation d'entrevue) OU Tâche - processus (ex: repérage de panne)	• Temps, matériel, équipement • Observation unique ou ponctuelle • Grille et critères de notation; tolérances; seuils de réussite

3.2 La spécification des paramètres de l'épreuve

Il s'agit ici de répondre à quelques interrogations relatives au contexte d'examen, de façon à assurer l'élaboration d'instruments similaires par des équipes de rédaction autonomes.

- S'il y a plusieurs épreuves, quelles dimensions chaque épreuve doit-elle mesurer? (Selon les choix opérés, les comportements observables décrits dans le domaine d'examen peuvent être à revoir).
- Quelle est la durée minimale et/ou maximale d'une ou des épreuves?
- S'il y a plusieurs épreuves, peut-on les administrer en plusieurs séances? Combien?
- Y a-t-il du matériel autorisé, prohibé, requis, à fournir? Lequel?
- Quel mode de correction est possible ou imposé?
- Y a-t-il des types d'items suggérés ou obligatoires? Lesquels?
- Combien de formes doit-on produire pour chacune des épreuves?

3.3 La délimitation des exigences de réussite du programme (règles de jugement)

En dernier lieu, l'équipe doit s'interroger sur le degré de maîtrise et sur les performances attendues.

- Doit-on exiger la passation de toutes les épreuves relatives à un même programme?
- Doit-on exiger la réussite de chacune des épreuves, s'il y a lieu?
- Doit-on exiger la réussite d'une dimension spécifique, par exemple, l'orthographe en langue maternelle ou l'expression orale en langue seconde et doit-on préciser des critères de performance?

Exemple 1 - Anglais Langue Seconde

SPÉCIFICATION DE L'ÉPREUVE

Type d'épreuve:

- o Deux types d'épreuves, l'une orale qui mesure l'habileté à s'exprimer oralement et l'autre écrite, qui mesure les habiletés à comprendre un message oral et écrit et à s'exprimer par écrit.

- o La pondération des deux épreuves: écrit - 60%
  oral - 40%

Paramètres de l'épreuve:

- o L'évaluation sommative se fera en trois séances correspondant à chacune des parties du programme.

- o Lors de chaque séance, il y aura épreuve écrite et orale.

- o La pondération de chacune des séances sera équivalente.

- o Chaque séance durera environ une heure soit 50 minutes pour l'épreuve écrite et 10 minutes pour l'épreuve orale.

- o Lors de la rédaction des items en compréhension écrite, on évitera le choix multiple comme item dans la partie où l'adulte est questionné sur un texte.

- o L'usage du dictionnaire est défendu.

- o La mesure de l'expression orale se fera par une entrevue individuelle avec le formateur ou la formatrice.

- o En expression et compréhension orale, les consignes et stimuli seront préférablement lus par le formateur ou la formatrice plutôt que d'avoir recours à des enregistrements.

Exigences de réussite:

- o Le candidat ou la candidate devra réussir chacune des deux épreuves.

Exemple 2 - Perçage et travail manuel

SPÉCIFICATION DE L'ÉPREUVE

Type d'épreuve:

- o Deux types d'épreuve, une épreuve écrite qui mesure l'habileté à sélectionner et une épreuve pratique, qui mesure l'habileté à appliquer.

- o La pondération des épreuves: connaissance - 30%
  pratique - 70%

Paramètres de l'épreuve:

- o L'épreuve pratique, centrée sur le produit fini, ne comprendra qu'un seul item-synthèse qui se réalisera en plusieurs étapes, chacune mesurant de façon spécifique une dimension reliée à l'habileté à appliquer.

- o L'épreuve pratique ne dépassera pas 2 heures.

Exigences de réussite:

- o Le candidat ou la candidate devra réussir chacune des deux épreuves pour réussir le cours.

- o L'épreuve écrite devra être réussie avant la passation de l'épreuve pratique.

4. LA SPÉCIFICATION DES ITEMS

4.1 Nécessité de spécifier les items

L'étape de spécification des items consiste à formuler les caractéristiques de chacune des composantes des items à produire (la consigne, le stimulus, la réponse), de façon à faciliter la rédaction d'items congruents.

Supposons qu'on demande de rédiger des items à partir du comportement suivant: "additionner deux nombres ne comportant qu'un seul chiffre." Les items produits risquent d'être différents, tels ceux-ci:

ITEM X: 4 + 7

ITEM Y: Louise a 6 fleurs et Jean en a 8. Combien en ont-ils en tout?

ITEM Z: Hier, Louise et son frère Jean sont allés chez le fleuriste. Louise a choisi neuf jolies marguerites. Son frère a préféré les iris; il en a pris quatre. Combien ont-ils rapporté de fleurs cette journée-là?

En toute rigueur, on ne peut critiquer le travail de rédaction; chaque item correspond au comportement décrit. Si l'on désirait un contexte de "solution de problème", il fallait fournir cette précision. Ce qui est en jeu ici, c'est la congruence item-comportement, c'est la validité des résultats de même que leur interprétation en terme de compétence acquise.

4.2 Méthode de SPÉCIFICATION des items

Opération 1: Identifier la ou les dimensions concernées

Opération 2: Partant des comportements observables listés au domaine d'examen et tenant compte de la spécification, formuler les caractéristiques du STIMULUS (ce que l'on veut ou rejette à priori comme tâche) et de la consigne

Exemples:

- o Toutes les questions doivent se rapporter à des textes d'environ 150 mots d'auteurs québécois répertoriés dans le Guide X (tâche voulue).
- o Les alternatives simples, genre vrai/faux - correct/incorrect, sont inacceptables (tâche rejetée).
- o Le candidat ou la candidate doit choisir dans le texte l'expression ou le mot adéquat, non pas une phrase complète.

Opération 3: Formuler les caractéristiques de la RÉPONSE. S'il s'agit de réponses au choix (type objectif), préciser la nature et le nombre des leurres. S'il s'agit d'une réponse de type "produit" nécessitant une grille de correction ou d'observation, une échelle d'appréciation, c'est le moment de le préciser.

Exemples:

- o Tous les items à choix multiples doivent présenter quatre (4) choix de réponses.
- o La grille d'observation doit tenir compte de tous les indicateurs (comportements observables) présentés dans la dimension.

Opération 4: Formuler toute remarque pertinente. On se servira de cette rubrique pour consigner toute remarque et exigence susceptible de réduire les écarts dans les textes rédigés et de contrôler les variables indésirables. Cet élément n'est pas obligatoire.

Exemples:

- o Utiliser uniquement des mesures métriques
- o L'utilisation systématique du leurre "aucune de ces réponses" n'est pas acceptable.

Opération 5: Rédiger un exemple d'item à produire, de façon à illustrer les caractéristiques qu'on a spécifiées.

5. LA RÉDACTION DES ITEMS

Il s'agit maintenant de rédiger les items conformément aux critères retenus précédemment: domaine d'examen et spécification de l'épreuve et des items.

On peut distinguer deux grandes classes d'items: ceux dont la correction est objective et ceux dont la correction est subjective. Chacune de ces classes comporte plusieurs types d'items.

Dans la section qui suit, on présente d'abord des règles de rédaction communes aux deux classes d'items. Ensuite, chaque classe est présentée avec l'ensemble des types d'items qu'elle comprend. Pour chaque type d'items, on propose sa description, son utilité, ses avantages, ses limites, ses diverses formes, ses principes de rédaction et, s'il y a lieu, ses principes de correction.

Les types d'items

<table>
<tr><td rowspan="2">Item à correction objective</td><td>Item à réponse courte
Le texte de "closure"
* L'alternative
* L'item à choix multiple
* L'appariement
* Le réarrangement</td><td rowspan="2">Épreuve orale ou écrite</td></tr>
<tr><td rowspan="2">** Question ouverte
** Question à développement</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Item à correction subjective</td><td>Item centré sur le produit fini
Item centré sur le processus</td><td>Épreuve pratique</td></tr>
<tr><td colspan="3">* Items dont la réponse est à choisir, question fermée
** Items dont la réponse est à construire, question ouverte</td></tr>
</table>

5.1 Règles de rédaction communes aux deux classes d'items

a) L'item doit être adapté à la clientèle. Il faut éviter:

- o l'utilisation d'un vocabulaire ou d'un niveau de langue inapproprié, si ce n'est pas ce que l'on doit mesurer;
- o la présentation de situations d'évaluation favorisant un sexe plus que l'autre (ex.: partie de baseball);
- o la présentation de termes ou situations socio-économiquement favorables à certains adultes;
- o l'utilisation de termes ou situations d'évaluation potentiellement choquants pour un groupe ethnique ou religieux;
- o l'exigence de réponses à construire, tel un dessin ou un tracé, quand l'apprentissage ne commande pas de telles performances.

b) L'item doit être bâti autour d'une seule idée.

c) L'item doit être indépendant de tout autre item.

d) L'item doit comporter une consigne précise: l'adulte n'a pas à deviner le genre de réponse attendue.

e) L'item doit inclure une clé de correction et une pondération.

f) l'item ne doit pas être extrait "tel quel" d'un manuel. Si un texte ou une figure sont pris dans un livre ou une revue, préciser les sources. De façon générale, éviter les reproductions afin de ne pas avoir à demander une autorisation pour les droits d'auteur.

g) Les images visuelles ou auditives utilisées comme stimuli doivent être le plus claire possible, ne contenir que les éléments nécessaires, fixer l'attention sur les objets importants et n'impliquer qu'une seule interprétation possible. Porter attention à la perte de clarté par reproduction.

h) Rédiger plus d'items qu'il n'en faut, afin de pouvoir opérer un choix au moment d'assembler l'épreuve.

i) S'assurer que l'ensemble des items couvre bien l'ensemble des dimensions que l'on se propose de mesurer.

j) Relire les items après un certain temps ou, mieux, les faire relire par des collègues afin d'en vérifier la pertinence et la qualité technique et les réviser au besoin (consigne, stimulus, réponse(s), clé de correction).

k) Il est recommandé de rédiger les items sur des fiches séparées, ce qui permettra de les modifier, de les classer et d'y consigner des commentaires après leur utilisation. La fiche d'item pourrait comporter les renseignements suivants:

- identification du titre, sigle du cours
- objectif ou dimension mesurée
- item et clé ou grille de correction
- date de rédaction

Exemple de fiche d'item

Titre et sigle du cours	Électricité de construction EOE 130	Dimension no

Dimension: Identifier les termes et les symboles propres au métier (objectif)

Consigne: Écrire... encercler... lettre... (choix multiple)

Question: Quel est le symbole d'une prise de courant pour une (énoncé) cuisinière?

Clé de correction: B

Date: Mars 1981

a)
b)
c)
d)

NOTE: Soulignons qu'il est fort utile de noter, au fur et à mesure qu'elles se présentent, les idées susceptibles de servir à la préparation de questions: intérêt des adultes, erreurs courantes, difficultés particulières, etc.

5.2 Les items à correction objective

Règles de rédaction spécifiques à cette classe d'items

Stimulus (énoncé)

a) L'énoncé principal est formulé sous forme d'une phrase incomplète ou de préférence sous forme d'une question directe.

b) L'énoncé principal contient tout mot qui autrement se répéterait dans chacun des choix de réponses proposés.

c) Les négations employées sont soulignées; pas de double négation.

d) Les mots sont choisis de façon à ne pas fournir d'indices à la bonne réponse.

Réponse

e) Les réponses complètent bien grammaticalement et logiquement l'énoncé principal.

f) Les choix de réponses sont également vraisemblables et attrayants.

g) Les choix de réponses sont, autant que possible, de même longueur.

h) Les choix proposés ont, autant que possible, un contenu homogène; même construction grammaticale ou logique.

i) Les choix s'excluent les uns les autres: il n'y a qu'une bonne réponse.

j) Dans l'ensemble des items, les choix passe-partout sont évités. Lorsqu'on utilise "aucune de ces réponses" ou "toutes ces réponses", ce choix doit être parfois la bonne réponse.

Présentation de la réponse

k) Les choix de réponses sont placés vers la droite de l'énoncé principal et les uns sous les autres; ils sont identifiés par des lettres majuscules.

l) S'il y a lieu, présenter les réponses selon l'ordre alphabétique, numérique ou chronologique; la bonne réponse est ainsi distribuée de façon aléatoire.

A. L'item à réponse courte

Description C'est un item auquel l'adulte répond par un mot, un groupe de mots ou un nombre, qu'il inscrit dans un espace réservé à cette fin ou donne verbalement. On peut poser une question directe ou encore demander de compléter une phrase ou de retrouver les mots qui ont été omis dans un texte. Dans tous les cas, la réponse a été prévue et précisée dans la clé de correction, mais n'est pas suggérée.

Utilité De façon générale, l'item à réponse courte fait surtout appel à la mémoire. Il est donc utile lorsque l'on veut mesurer la connaissance de faits particuliers et que l'on désire savoir si l'adulte est capable de trouver la réponse par lui-même. Il peut également servir à mesurer la compréhension et l'application. On s'en sert , par exemple, pour mesurer l'habileté à résoudre des problèmes (mathématiques, sciences), à interpréter les données d'un graphique, d'une carte, ou la compréhension en lecture (texte de closure en langues).

Avantages

- Exige de produire la réponse et non seulement de la reconnaître
- Élimine la possibilité de réponses dues au hasard
- Particulièrement utile pour la résolution de problèmes de calcul, la manipulation de symboles, d'équations, etc.

Limites

- Se prête surtout à la mesure de la connaissance de faits particuliers
- Difficile à construire: d'une part, il faut éviter toute ambiguïté quant à la nature de la réponse attendue et, d'autre part, il faut s'assurer qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse possible ou être en mesure de les prévoir toutes.
- L'objectivité de la correction risque d'être compromise par des facteurs extérieurs (calligraphie, orthographe). En outre, si la question comporte la moindre ambiguïté, la réponse produite peut être correcte sans toutefois correspondre à la réponse attendue.

Formes Question directe

Exemple 1
Quels nombres naturels peuvent remplacer N?
$7 < N + 3 < 12$
Réponse: 5, 6, 7, 8 (L'adulte devra donner ces quatre nombres pour obtenir 1 point).

Phrase à compléter

Exemple 2
L'unité industrielle de l'énergie thermique est:
Réponse: le joule.

Principes de rédaction

- o Ne recourir à ce type d'items que dans les cas où il est possible de répondre par un mot, une expression, un nombre ou un symbole.
- o S'assurer qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse ou, s'il y a plusieurs réponses possibles, les indiquer toutes sur la clé de correction.
- o S'assurer que l'énoncé est exempt de toute ambiguïté. (Exemple 3)
- o S'il s'agit d'un problème de mathématiques, spécifier le niveau de précision attendu. S'arranger pour que la réponse soit exprimée en nombre entier sauf si l'on veut mesurer l'habileté à manipuler des fractions ou des décimales.
- o Utiliser, de préférence, des questions directes plutôt que des phrases à compléter. (Exemple 3)
- o Dans les phrases à compléter, ne pas mutiler la phrase au point de nuire à sa compréhension. N'omettre que les mots importants et ne pas placer de blanc au début de la phrase. (Exemple 4)
- o S'assurer qu'il y a suffisamment d'espace pour inscrire la réponse et que tous les espaces sont de même longueur.
- o Ne pas donner d'indices susceptibles d'aider l'adulte à trouver la réponse (article indiquant le genre du mot attendu, espace proportionnel à la longueur du mot, etc.). (Exemple 5)

Exemple 3

Item fautif

Dans la fraction 2/7, le 2 est le _____ .

Commentaire

Dans l'esprit de celui ou celle qui a préparé la question, il est évident que la seule réponse valable est "numérateur". Mais comment réagira-t-on si l'adulte répond "le plus petit nombre", "le nombre du haut", "le nombre pair"?

Item amélioré

Dans la fraction 2/7, comment nomme-t-on le chiffre 2?

Exemple 4

Item fautif

La _____ qui entraîne un corps en un mouvement _____ vers l'extérieur de la courbe s'appelle _____ .

Item amélioré

La force qui entraîne vers l'extérieur de la courbe un corps en mouvement circulaire s'appelle _____ .

Exemple 5

Item faible

La province qui a le plus petit nombre de représentants à la chambre des communes est l' _____ ___ _____ _____ .

Commentaire

Comme une seule province a un nom comportant quatre (4) mots (L'Ile du Prince Edouard), on parvient aisément à trouver la réponse. Si, de plus, on ajoute le "l" apostrophe au début de l'espace, la question n'a plus de valeur.

Item amélioré

Quelle province a le plus petit nombre de représentants à la chambre des communes? _____

B. Forme particulière de l'item à réponse courte: le texte de closure*

Description C'est un texte dans lequel on supprime des mots à intervalle régulier, entre 5 et 12 mots, selon le niveau de difficulté voulu. Chaque mot manquant est remplacé par un espace permettant d'inscrire le mot qui convient. (Exemple 6)

Utilité Le texte de closure peut servir à mesurer la compréhension d'un texte en langue maternelle ou en langue seconde.

Exemple 6: Forme de base

Compléter la lettre suivante en inscrivant les mots qui conviennent dans les espaces laissés en blanc.

Dear Lynne,

How's the weather in Barbados? You're so lucky you had to _____1 down there because of your father's _____2. How do you like your new _____3? Have you made new friends? I _____4 you go to the beach everyday _____5 swim in the ocean. It must _____6 wonderful.

Please write to me as _____7 as possible and tell me about _____8 new life. I want to know _____9. Say hello to the whole family.

Love,

Carole

Clé de correction

1. go ou move
2. job
3. home ou school
4. suppose ou imagine
5. and
6. be
7. soon
8. your
9. everything ou more

Formes Il existe des formes modifiées du texte de closure, qui ont généralement pour but d'en diminuer la difficulté ou d'en faciliter la correction. On peut choisir, par exemple, de varier la longueur des intervalles (ratio variable) afin d'équilibrer les difficultés ou de vérifier la connaissance de mots précis. On peut également proposer une liste de mots parmi lesquels il faut choisir ceux qui conviennent, ou encore suggérer un choix de réponses pour chaque mot supprimé. (Exemples 7 et 8)

---

* Cette appellation vise à dissiper toute ambiguïté quant à l'expérimentation des items. Les auteurs francophones utilisent couramment l'expression "test de closure".

Exemple 7: Forme modifiée (liste de mots)

Compléter les espaces vides de la lettre suivante à l'aide de la liste de mots qui la suit.

(Même lettre qu'à l'exemple 6)

Liste de mots

And, be, everything, go, job, school, soon, suppose, your.

Exemple 8: Forme modifiée (choix de réponses)

Compléter les espaces vides de la lettre suivante à l'aide des mots suggérés ci-dessous. Dans chaque cas, une seule réponse est correcte.

(Même lettre qu'à l'exemple 6)

Choix de réponses*

1.	a) come	b) go	c) leave	d) make	e) let
2.	a) car	b) license	c) birthay	d) cold	e) job
3.	a) parents	b) flower	c) school	d) health	e) lunch
4.	a) suppose	b) like	c) write	d) envy	e) pretend
5.	a) also	b) for	c) too	d) so	e) and
6.	a) have	b) say	c) do	d) be	e) go
7.	a) nice	b) soon	c) short	d) long	e) well
8.	a) your	b) her	c) my	d) our	e) their
9.	a) complete	b) almost	c) everything	d) usual	e) somebody

* Dans cet exemple, les mots suggérés ont été choisis parmi les erreurs les plus fréquentes que les adultes ont faites en complétant eux-mêmes la lettre lors de l'administration de la forme de base.

Principes de rédaction

- Laisser les première et dernière phrases du texte intactes.
- Fixer l'intervalle en fonction du niveau de difficulté voulu: plus l'intervalle est court, plus la tâche est difficile.
- Ne pas tenir compte des noms propres et des chiffres dans le décompte des mots.

C. L'alternative

Description C'est un énoncé qui appelle un choix du genre vrai/faux, oui/non, correct/incorrect, fait/opinion, etc.

Utilité L'alternative sert surtout à mesurer la connaissance de faits particuliers (terminologie, définitions, principes, événements, etc.). Elle se prête difficilement à la vérification de comportements plus complexes, sauf si l'on veut mesurer l'habileté à distinguer les faits des opinions, l'information pertinente de l'information non pertinente, les conclusions valables des conclusions non valables, etc., ou encore à établir des liens de cause à effet.

Bref, en dépit de son apparente facilité, ce type d'items ne doit être utilisé qu'avec beaucoup de prudence. On n'y recourra que dans les cas où il ne peut être remplacé avantageusement par un autre type d'items et on optera de préférence pour les variantes de la forme de base.

Avantages

- o Permet de couvrir un grand éventail de connaissances en peu de temps
- o S'applique à une grande variété de sujets. Facile à corriger.
- o Remplace avantageusement la question à choix multiple lorsqu'il n'y a que deux réponses possibles
- o Permet de déceler des conceptions erronnées sur un sujet donné

Limites

- o Difficile à rédiger si l'on veut atteindre des niveaux taxonomiques dépassant la simple acquisition de connaissances
- o Risque de se confiner à des détails peu importants en raison de la difficulté de trouver suffisamment d'énoncés qui soient entièrement vrais ou entièrement faux
- o Risque de comporter des ambiguïtés ou des indices révélateurs
- o Présente une forte probabilité d'obtenir des réponses dues au hasard (50% pour la forme de base)

Formes de base

Exemple 9

Indiquer si l'énoncé suivant est vrai ou faux.

Règle générale, les espèces différentes sont stériles entre elles. V F

avec troisième possibilité

Exemple 10

Indiquer si l'énoncé suivant est toujours vrai (V), toujours faux (F) ou s'il peut être vrai ou faux selon les circonstances (VF). Indiquez votre choix en encerclant les lettres V, F ou VF placées à la suite de l'énoncé.

Si une personne vit à une latitude de 40°, elle vit au nord de l'équateur. V F VF

avec réciproque

Exemple 11

Indiquer si les énoncés suivants sont vrais ou faux et si la réciproque de ces énoncés est vraie ou fausse.

Encercler la lettre V si l'énoncé est vrai;
la lettre F si l'énoncé est faux;
les lettres RV si la réciproque est vraie;
les lettres RF si la réciproque est fausse.

Un carré est un quadrilatère. V F RV RF

Un triangle équilatéral est un triangle dont tous les angles sont égaux. V F RV RF

avec correction

Exemple 12

Indiquer si l'énoncé suivant est vrai (V) ou faux (F).

Si l'énoncé est faux, encercler la lettre F et inscrire, dans l'espace qui suit, le mot par lequel il faudrait remplacer le mot souligné pour rendre l'énoncé vrai.

La toundra est une forêt de conifères des régions septentrionales. V F (taïga)

forme dérivée

Exemple 13

Choisir parmi les mots entre parenthèses le terme approprié.

The wind blew (out - up) _____ the candle.

Principes de rédaction

- o Utiliser des énoncés qui sont vrais ou faux en toute circonstance sauf si l'on fait intervenir une troisième possibilité ou si l'on veut mesurer la capacité de distinguer un fait d'une opinion. (Exemple 14)
- o Éviter les adverbes toujours, jamais, seulement, etc. (Exemple 15)
- o Ne pas introduire de négation dans un énoncé vrai à la seule fin de le rendre faux. Exemple 15.
- o Présenter un nombre à peu près égal d'énoncés vrais et d'énoncés faux (40% à 60%).
- o S'assurer que tous les énoncés, vrais ou faux, soient d'une longueur à peu près égale.
- o Ne pas adopter d'ordre systématique dans la présentation des énoncés (VF VF VF VF ou VVFF VVFF, etc.).
- o Indiquer s'il y a pénalité pour les réponses inexactes.

Exemple 14

Item faible
L'eau entre en ébullition à 100° Celsius. V F

Commentaire

Cet énoncé n'est pas nécessairement vrai puisque la température n'est pas le seul facteur à influencer le point d'ébullition de l'eau: il faut également tenir compte de l'altitude. L'adulte mal informé répondra vrai alors que celui qui est bien informé sera embarassé et pourra choisir faux puisque l'énoncé n'est que partiellement vrai.

Item amélioré
L'eau entre en ébullition à 100° Celsius. V F VF

Au niveau de la mer, l'eau entre en ébullition à 100° Celsius. V F

Exemple 15 Vrai ou faux ?

Items faibles
L'environnement d'un organisme est composé seulement des substances vivantes qui l'entourent.

Les décomposeurs ne font pas partie des composantes biologiques.

D. L'item à choix multiples

Description — L'item à choix multiples compte une partie initiale qui peut prendre la forme d'une question directe ou d'un énoncé incomplet, et des réponses suggérées parmi lesquelles doit choisir l'adulte.

Utilité — De tous les types d'items à correction objective, l'item à choix multiples est celui qui se prête au plus grand nombre d'applications. Il permet de vérifier la connaissance de faits particuliers, mais il se prête également à la mesure d'habiletés complexes, à condition toutefois que la situation présentée à l'adulte soit nouvelle.

Avantages

- o Grande flexibilité: convient à toutes les matières et permet de vérifier autre chose que la simple acquisition de connaissances
- o Grande objectivité: le risque de choix au hasard est limité
- o Correction facile et rapide, à l'aide d'une matrice
- o Plus souple que l'alternative, puisque l'on peut introduire des énoncés plus ou moins corrects et demander quelle est la meilleure réponse
- o Plus précis que l'item à réponse courte, puisqu'il n'y a pas d'ambiguïté quant à la nature de la réponse attendue

Limites

- o Permet de mesurer la capacité de reconnaître la bonne réponse; ne peut donc pas mesurer l'habileté à évoquer, à organiser et à présenter des idées ou des faits
- o Ne permet en aucun cas de mesurer la créativité ou l'habileté à s'exprimer oralement ou par écrit
- o Moins économique que l'alternative ou l'appariement pour vérifier des connaissances élémentaires. (Exemple 29)
- o Difficile à construire

Formes

une seule bonne réponse

Exemple 16

Le circuit principal du démarreur à trois points et quatre points est relié en:

A) série avec l'enduit du moteur
B) parallèle avec l'enduit du moteur
C) série avec l'enroulement de champ
D) parallèle avec l'enroulement de champ

Réponse: A

le modèle négatif

Exemple 17

Le couloir des Grands Lacs et du Saint-Laurent est le centre de nombreuses activités manufacturières au Canada. Tous les facteurs suivants ont contribué à son développement SAUF _____.

A) la proximité du Bouclier canadien
B) l'abondance d'énergie électrique
C) les formes variées de communication
D) le pétrole du golfe St-Laurent
E) la proximité des Etats-Unis

Réponse: D

les bonnes réponses groupées

Exemple 18

Après avoir observé un solide en laboratoire, un adulte note les observations suivantes:

1. couleur jaune
2. masse: 20,5 g
3. forme irrégulière
4. température: 269 K
5. insoluble dans l'eau

Lesquelles de ces observations sont quantitatives?

A) 2 et 5
B) 1 et 3
C) 2 et 4
D) 3 et 5
E) 4 et 5

Réponse: C

la meilleure réponse

Exemple 19

Parmi les aliments suivants, lesquels constituent la meilleure source de protéine?

A) la viande et le poisson
B) le pain et les céréales
C) le lait et les légumineuses
D) les fruits et les légumes

Réponse: A

la substitution

Exemple 20

He said, "I will guarantee the just allocation of federal funds".

Si l'on remplace He said par He said that, comment poursuivra-t-on la phrase?

A) I guarantee
B) he guarantees
C) he will guarantee
D) I will guarantee
E) he would guarantee

Réponse: E

NOTE: On se sert parfois de la "substitution" dans les épreuves d'expression. Puisqu'on ne demande pas d'écrire un texte mais de le corriger ou de le reformuler, il importe de rappeler que ce type de question permet de vérifier la capacité de corriger des erreurs (vocabulaire, syntaxe, orthographe, etc.) plutôt que l'habileté à s'exprimer.

classement selon un ordre donné

Exemple 21

Voici les phases de la mitose:

a) anaphase
b) interphase
c) métaphase
d) prophase
e) téléphase

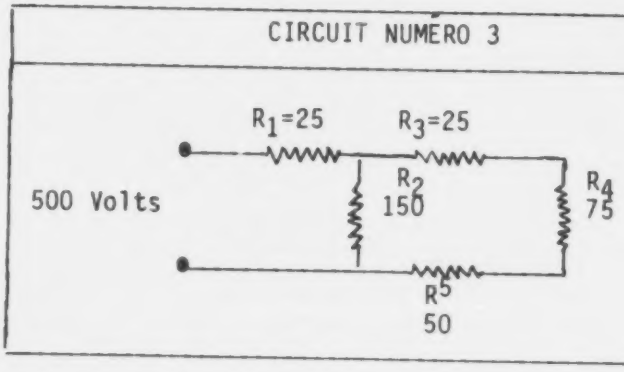
Choisissez la série qui présente ces phases dans l'ordre chronologique où elles ont lieu.

A) c b a e d
B) d a b c e
C) b d c a e
D) c e a b d
E) b d a c e

Réponse: C

avec amorce visuelle

Exemple 22



Quelle est la valeur de la résistance totale du circuit numéro 3?

A) 75
B) 100
C) 125
D) 150

Principes de rédaction

- Si l'on pose une question directe, s'assurer que l'énoncé présente un problème précis et qu'il est complet en lui-même. On doit pouvoir comprendre le sens de la question sans être obligé de lire les réponses suggérées.

- Si l'on a recours à une phrase à compléter, s'assurer qu'il n'y a pas d'incohérence grammaticale entre l'énoncé et chacune des réponses suggérées.

Quant aux réponses suggérées

- S'assurer qu'une seule des réponses suggérées est correcte ou nettement meilleure que les autres. (Exemple 24)
  Toutes les réponses doivent être de même nature. (Exemple 25)

- Toutes les réponses doivent être sensiblement de la même longueur. On a souvent tendance à nuancer davantage la bonne réponse, si bien qu'elle est plus longue que les autres et qu'il est facile de la deviner. (Exemple 26)

- Toutes les réponses suggérées doivent être formulées de façon à être reliées à l'idée de l'énoncé et grammaticalement correctes.

- Ne pas abuser des formules "toutes ces réponses sont bonnes" ou "aucune des réponses suggérées". Si l'on décide d'y recourir, il faut les faire coïncider de temps à autre avec la bonne réponse.

- Ne retenir que des leurres suffisamment plausibles pour attirer une personne non informée. Un leurre qui n'attire pas au moins une partie des adultes est inutile. (Exemple 27)

  On pourra utiliser comme leurres:

  - les erreurs courantes notées en corrigeant les travaux, les exercices faits en classe ou en analysant les réponses à des contrôles antérieurs;
  - des conceptions erronnées qui sont communément répandues;
  - une réponse qui est vraie en soi, mais qui ne répond pas aux exigences du problème;
  - une réponse qui est trop générale ou trop limitée pour les exigences du problème.

- Compte tenu des possibilités de répondre au hasard, on devrait proposer 4 ou 5 réponses.

- S'il est impossible de trouver un assez grand nombre de leurres attrayants, il faut soit changer l'énoncé soit recourir à un autre type de question.

- Ne pas répéter inutilement dans les réponses des renseignements ou des termes qu'on peut inclure dans l'énoncé.

- Compte tenu du but poursuivi par la mesure, il peut être plus avantageux, si la question porte sur un terme, d'inclure ce dernier dans l'énoncé et de proposer diverses définitions dans les réponses, tout en évitant les lourdeurs de présentation. (Exemple 23)

Quant à la présentation

- Chaque fois que c'est possible, placer les choix de réponses selon un ordre chronologique, alphabétique ou numérique. Sinon, les placer au hasard. (Exemple 23)

- Identifier les choix de réponses par des lettres plutôt que par des chiffres, afin d'éviter la confusion avec les numéros des questions, et utiliser des majuscules plutôt que des minuscules. (Exemple 23)

- Disposer les réponses suggérées en colonne, de façon à former un bloc dégagé de l'énoncé. (Exemple 23)

Exemple 23

47. Présentation fautive

Se référant au schéma de la question 39, donner la position de GD si G = 10o et M = 10o

a) 0o
b) + 20o
c) - 20o
d) 30o

40. Présentation correcte

Se référant au schéma de la question 39, donner la position de GD si G = 10o et M = 10o

A) - 20o
B) 0o
C) 20o
D) 30o

Exemple 24

Item fautif

Le jour le plus court de l'année survient au moins de _____
a) mars
b) juin
c) septembre
d) décembre
e) février

Commentaire

On pourrait justifier deux bonnes réponses à cette question, puisque dans l'hémisphère sud, le jour le plus court de l'année se situe en juin.

Item amélioré

Dans l'hémisphère nord, le jour le plus court de l'année survient au mois de _____ .
A) mars
B) juin
C) septembre
D) décembre
E) février

Réponse: D

Exemple 25

Quelle est la province du Canada la plus riche en amiante?

Mauvais choix de réponses	Bon choix de réponses
A) Asbestos	A) Colombie-Britannique
B) Ontario	B) Nouvelle-Ecosse
C) Québec	C) Ontario
D) La Côte Nord	D) Québec

Réponse: D

Exemple 26

Item fautif

La société en nom collectif est _____ .

A) administrée par un seul propriétaire
B) dirigée par deux ou plusieurs personnes, qui partagent les bénéfices, les risques et les responsabilités
C) profitable au gouvernement fédéral
D) la propriété de ses actionnaires

Commentaire

La bonne réponse (B) est plus longue que les autres et risque, de ce seul fait, d'attirer les adultes non informés.

Item amélioré

La société en nom collectif est _____ .

A) administrée par un seul propriétaire
B) administrée par un conseil formé des actionnaires
C) contrôlée par le gouvernement fédéral
D) composée d'au moins deux personnes

Réponse: D

Exemple 27

Item fautif

Lequel de ces hommes fut Gouverneur général du Canada?

A) Georges Pompidou
B) Richard Nixon
C) Georges Vanier
D) George Washington

Commentaire

L'adulte pourra facilement éliminer les leurres A, B et D qui relèvent de l'histoire américaine ou française et il devinera la bonne réponse.

Item amélioré

Lequel de ces hommes fut Gouverneur général du Canada?

A) Robert B. Bennett
B) Lomer Gouin
C) Georges Vanier
D) Lester B. Pearson

Réponse: D

Exemple 28

Item faible

L'état de prévision des revenus et des dépenses pour une période de temps déterminée s'appelle _____ .

A) bilan
B) budget
C) estimation
D) évaluation

Item amélioré

Parmi les définitions suivantes, laquelle convient au terme "budget"?

A) Calcul des coûts de production du matériel en vue d'établir un prix de vente
B) Contrat par lequel on cède la jouissance d'un bien pour un prix et un temps déterminés
C) Entente écrite entre deux ou plusieurs personnes, valable pour une période déterminée
D) Etat de prévision des revenus et des dépenses pour une période de temps déterminée

Réponse: D

Lorsque plusieurs items appellent un même choix de réponses, il est économique de les grouper en associations.

Exemple 29

Items fautifs

6 - En dessin linéraire, lorsque l'objet est vu du dessus, cette vue s'appelle:
A) plan
B) profil gauche
C) élévation
D) profil droit

7 - En dessin linéaire, lorsque l'objet est vu de face, cette vue s'appelle:
A) profil gauche
B) élévation
C) plan
D) profil droit

8 - En dessin linéaire, lorsque l'objet est vu du côté gauche, cette vue s'appelle:
A) profil droit
B) plan
C) profil gauche
D) élévation

9 - En dessin linéaire, lorsque l'objet est vu du côté droit, cette vue s'appelle:
A) plan
B) profil droit
C) profil gauche
D) élévation

Item amélioré

Nos 6, 7, 8 Associations
En dessin linéaire, comment nomme-t-on les vues suivantes?

	Termes au choix
6 vue de côté	A) élévation
7 vue de dessus	B) prospective
8 vue de face	C) plan
	D) profil
	E) projection

Erreurs graves à éviter

- Énoncé grammatical incorrect
- Présence d'indices dans les autres items ou dans l'énoncé
- Possibilité de plusieurs bonnes réponses
- Leurres non plausibles ou non homogènes
- Utilisation de "aucune de ces réponses", "toutes ces réponses", etc. comme LEURRE SEULEMENT
- Utilisation de la double négation
- Présentation des réponses qui ignore l'ordre chronologique, alphabétique ou numérique

E. L'appariement (pairage, association)

Description L'exercice d'appariement consiste à présenter au moins deux listes d'éléments qui doivent être associés entre eux selon une règle donnée. L'une est considérée comme l'ensemble-question et l'autre comme l'ensemble-réponse.

Utilité

- o L'exercice d'appariement permet de mesurer la connaissance de faits particuliers: terminologie, dates, lieux, événements, etc.
- o On peut également l'utiliser avec profit pour mesurer la capacité d'établir des liens entre des séries et éléments, par exemple:

personnes	- réalisations
dates	- événements historiques
termes	- définitions
lois (principes)	- applications
symboles	- concepts
auteurs	- oeuvres
mots étrangers	- équivalents en français
instruments	- usage
plantes, animaux	- espèce
objets	- noms des objets
parties	- fonctions
maladies	- symptômes

Avantages

- o Permet de couvrir un vaste échantillon de connaissances en un temps relativement court
- o Laisse peu de place pour le choix au hasard à condition que l'appariement soit incomplet
- o Remplace avantageusement les questions à choix multiples quand on veut mesurer la connaissance de faits particuliers à partir de simples associations

Limites

- o Fait surtout appel à la mémoire et permet rarement de vérifier autre chose que des connaissances
- o Risque de mettre l'accent sur des détails
- o Difficile à construire. En effet, il n'est pas toujours facile de trouver un grand nombre de faits de même nature qui soient également importants.

Formes — forme simple

Exemple 30

Dans l'espace qui suit le titre de chacune des pièces musicales énumérées ci-dessous, inscrivez la lettre qui correspond au nom de son compositeur. Tous les noms ne doivent pas nécessairement être utilisés et un même nom peut servir plus d'une fois.

Pièce musicale		Compositeur
1. Cappricio italien	(E)	A. J.-S. Bach
2. Concertos brandebourgeois	(A)	B. Beethoven
3. Concerto italien	(A)	C. Mendelssohn
4. La flûte enchantée	(D)	D. Mozart
5. La symphonie pastorale	(B)	E. Tchaïkovsky
6. La symphonie Jupiter	(D)	

Exemple 31

Quel sera l'effet de chacune des mesures économiques énumérées ci-dessous? Inscrivez à côté de chaque mesure la lettre qui correspond à l'effet que vous jugez le plus probable.

Effets A - augmentera les inégalités de revenus
B - diminuera les inégalités de revenus
C - n'affectera pas les inégalités de revenus

1. Augmentation progressive de l'impôt sur le revenu (B)
2. Introduction d'un impôt spécial sur les gains de capitaux (B)
3. Introduction d'une taxe de vente sur les vêtements (A)

forme composée

Exemple 32

Associez chacun des explorateurs énumérés ci-dessous au pays mandataire et à la région qu'il a explorée.

Explorateurs	Pays mandataire	Région
1. J. Cabot		W. Amérique du Nord (Côte est)
2. P.A. Cabral	A. Angleterre	
3. J. Cartier	B. Espagne	X. Amérique du Sud (Côte est)
4. C. Colomb	C. France	
5. H. Hudson	D. Portugal	Y. Antilles
6. Verrazano		Z. Saint-Laurent

Réponses:

1. (A) W		4. (B) Y
2. (D) X		5. (A) W
3. (C) Z		6. (C) W

Exemple 33

ASSOCIATIONS MULTIPLES
(clé de notation)

Associez, à chaque indice de détérioration des roulements, une ou plusieurs causes possibles.

INDICES (Observables sur les roulements)	CAUSES POSSIBLES: Manque ou mauvaise lubrification	Charge excessive	Matières abrasives	Chocs au montage et/ou en fonctionnement	Vitesse excessive	Mauvais montage: alignement, diamètre	Mauvais ajustement (jeux de fonctionnement)
Usure prématurée	X	X	X		X		X
Usure localisée						X	
Piqûres	X	X	X		X		
Empreintes sur les chemins de roulement (denting)				X		X	
Décoloration	X		X		X		X
Joint d'étanchéité	X	X				X	
Billes ou rouleaux brisés			X	X	X		
Grippage sur une des bagues				X	X		
	4	3	4	3	5	3	2

TOTAL: 24

TOLERANCE: 8 erreurs en trop ou en moins

Principes de rédaction

- Ne retenir que des éléments importants
- Ne regrouper que des éléments étroitement liés les uns aux autres, sinon l'association devient trop évidente
- Ne pas allonger démesurément la liste des éléments (5 à 10 par exercice). Si la liste est trop longue, en faire plusieurs exercices.
- Éviter les appariements complets. Placer un plus grand nombre d'éléments dans l'ensemble-réponse, sinon certaines réponses peuvent se trouver par déduction. (Exemple 35)
- Faire en sorte que plusieurs des éléments de l'ensemble-réponse soient également attrayants pour chacun des éléments de l'ensemble-question.
- Placer les énoncés les plus longs dans l'ensemble-question. Cela facilitera la tâche de l'adulte, puisqu'il aura à parcourir l'ensemble-réponse plusieurs fois. (Exemple 36)
- Disposer les éléments de l'ensemble-réponse selon un ordre logique, chronologique ou alphabétique. Cela facilitera la tâche de l'adulte et évitera de lui fournir des indices.
- Donner des renseignements précis sur ce que chaque colonne représente, le but de l'appariement et la façon d'indiquer le choix. S'il y a lieu, préciser si toutes les réponses doivent servir et si une même réponse peut servir plusieurs fois.
- Placer tout l'exercice sur une même page

Exemple 34

NOTE: Ceci est une contrefaçon de l'appariement. Cet exercice mesure la compréhension de la langue et non le savoir en menuiserie. Voir texte de closure.

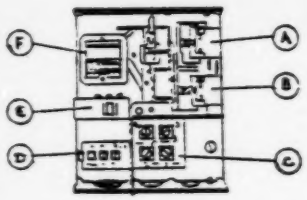
Un solin doit _____[7] installé lorsque deux _____[8] de toit se rencontrent _____[9] former une noue. Lorsque _____[10] pente d'un toit est _____[11] à 10 sur 12, il n'est pas _____[12] de fermer la noue si le _____[13] utilisé est rigide.

A bardeau
B être
C inférieure
D la
E permis
F pour
G surfaces

Exemple 35

Item fautif

7 - Voici le schéma d'un pyrostat



Associez chacun des composants illustrés sur le schéma ci-dessus à l'élément auquel il se rapporte en inscrivant, à l'endroit approprié sur la feuille de réponses, la lettre qui lui correspond.

1. Interrupteur de sécurité
2. Relais de charge
3. Terminaux de basse tension
4. Transformateur
5. Relais d'ignition
6. Terminaux de tension de secteur

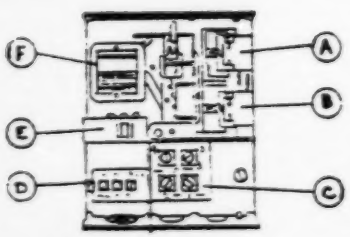
Item amélioré
Nos 7 à 10

Associez les composants illustrés sur le schéma à l'élément auquel il se rapporte.

Élément

7. Interrupteur de sécurité
8. Relais de charge
9. Terminaux de basse tension
10. Transformateur

Schéma d'un pyrostat



Exemple 36

Item fautif

Question 5 (3 points)

Associe le terme de la colonne de gauche à la description correspondante de la colonne de droite.

a) parenchyme	1) Couche imperméable qui recouvre la surface supérieure de la feuille
b) chloroplastes	2) Couche de cellules photosynthétiques situées sous l'épiderme supérieur
c) cuticule	3) Granules contenus dans les cellules photosynthétiques

Item amélioré

Questions 5, 6, 7 (3 points)

Associe chaque description au terme correspondant:

5 Couche imperméable qui recouvre la surface supérieure de la feuille

6 Couche de cellules photosynthétiques situé sous l'épiderme supérieur

7 Granule contenu dans les cellules photosynthétiques

A. chlorophaste
B. cuscute
C. cuticule
D. organite
E. parenchyme

Exemple 37

Item faible

Question 6 (6 points)

À quel maillon d'une chaîne alimentaire peux-tu associer les organismes suivants?

Utilise les termes suivants pour indiquer ton choix de réponse.

- producteurs
- consommateurs primaires
- consommateurs secondaires
- consommateurs tertiaires
- décomposeurs

a) lapin : _____
b) hibou : _____
c) homme : _____
d) hyène : _____
e) ver de terre : _____
f) pommier : _____

Item amélioré

Questions 6 à 11 (6 points)

À quel maillon d'une chaîne alimentaire doit-on associer les organismes suivants?

		maillons de la chaîne
6	hibou	A consommateur primaire
7	homme	B consommateur secondaire
8	hyène	C consommateur tertiaire
9	lapin	D décomposeur
10	pommier	E producteur
11	ver de terre	

F. Le réarrangement

Description C'est un exercice qui consiste à replacer dans un ordre logique ou chronologique une série d'énoncés ou d'éléments présentés dans le désordre. Ce type d'items se distingue uniquement par son CONTENU qui se présente soit sous forme de courte réponse soit sous forme de choix multiples.

Utilité L'item de type réarrangement sert surtout à mesurer la capacité d'établir ou de reconstituer un ordre (alphabétique, chronologique, logique).

Limites Peut être fastidieux à corriger si l'on n'introduit pas de choix de réponses.

Formes

Courte réponse

Exemple 38

Indiquer le processus séquentiel de remontage du mouvement d'une montre mécanique simple (standard 96)

A Organe moteur
B Organe de transmission
C Organe récepteur-distributeur
D Organe réglant
E Mécanisme de remontoir dessus
F Mécanisme de remontoir dessous
G Rouage de minuterie

Réponse: B A E G E C D

Choix multiples

Exemple 39

Les phrases suivantes ne sont pas présentées selon un ordre logique. Lisez-les et indiquez ensuite dans quel ordre elles devraient être placées.

1. Mme Leblanc a appelé la police.
2. Elle a ouvert la porte, elle a constaté le désordre et elle est restée immobile pendant quelques minutes.
3. Il y avait de la vaisselle cassée par terre, le tapis était sale et les lampes étaient renversées.
4. Mme Leblanc était heureuse d'être de retour chez elle après des vacances de trois semaines.

(A) 2, 3, 1, 4
(B) 2, 3, 4, 1
(C) 4, 1, 2, 3
(D) 4, 2, 3, 1
(E) 4, 2, 1, 3

Réponse: D

Principes de rédaction

- Ne placer dans une même série que des énoncés homogènes
- S'assurer qu'un seul ordre est acceptable, correct

Exemple 40

Item faible

Indiquez le chemin suivi par les aliments après qu'ils se soient engagés dans le tube digestif par la bouche.

1. oesophage
2. estomac
3. gros intestin
4. intestin grêle
5. pharynx
6. anus

Réponse: (5) (1) (2) (4) (3) (6)

Item amélioré

Quel est le cheminement des aliments dans les parties suivantes de l'appareil digestif?

A duodénum
B estomac
C gros intestin
D intestin grêle
E oesophage
F pharynx

Réponse: F E B A D C

5.3 Les items à correction subjective

Description Les items à correction subjective, que l'on appelle aussi questions à développement, questions ouvertes ou questions traditionnelles, sont caractérisés par le fait que l'adulte doit organiser sa réponse. Chaque réponse revêt donc un caractère unique et la correction comporte une certaine part de subjectivité.

Utilité L'item à correction subjective permet de vérifier la capacité de trouver la réponse à une question, d'organiser sa pensée et de l'exprimer de façon cohérente. Il peut donc faire appel à des habiletés mentales supérieures, telles l'analyse, la synthèse et l'évaluation, qui échappent le plus souvent aux items de type objectif.

Avantages

- Permet de mesurer certaines habiletés mentales supérieures
- Oblige l'adulte à organiser ses idées et, par conséquent, l'incite à développer une pensée critique plutôt qu'à accumuler des connaissances
- Permet d'évaluer la démarche et non seulement le résultat de cette démarche
- Est relativement facile à construire

Limites

- Moins efficace que la question à correction objective pour mesurer de simples connaissances
- Couvre un moins large éventail du domaine d'examen. En effet, le nombre d'items que l'on peut inclure dans une même épreuve est relativement peu élevé en raison du temps requis pour répondre
- Le correcteur ou la correctrice risque d'être influencé par des facteurs externes à l'objectif mesuré: habileté de l'adulte à s'exprimer, qualité de la présentation, effet de "halo" (*)
- La correction en est longue et fastidieuse

(*) On appelle effet de "halo" l'influence qu'exercent divers facteurs d'ordre affectif sur l'objectivité de la correction (connaissance que l'on a de l'adulte, de son milieu, de son comportement en classe, de son rendement antérieur, etc.)

A. Item à correction subjective dans une épreuve orale ou écrite

Description Selon la longueur et la complexité de la réponse attendue dans une épreuve orale ou écrite, on distingue item à réponse limitée et item à réponse élaborée.

Item à réponse limitée

C'est un item qui porte sur des problèmes relativement simples et qui appelle une réponse courte dont tous les éléments sont facilement prévisibles.

Exemple 41
Titre du cours et sigle Vie professionnelle CVP-151 Dimensions
Dimension: Analyse de cas en référence avec la loi

Cas no 1 (15 points)
Jacques est commis à la "Société Habitat" depuis 8 mois. C'est une petite entreprise qui fonctionne difficilement. Nous sommes le 25 juin et le patron de Jacques l'informe qu'il a droit à 7 jours de vacances annuelles qu'il devra prendre à raison de deux jours par semaine à compter du 2 juillet.

* Identifier trois (3) droits qui relèvent de la Loi de la Commmission des normes du travail et qui ne sont pas respectés par le patron de Jacques.

Clé/critères de correction
A Jacques a droit à 8 jours de vacances. (La Loi prévoit 1 jour ouvrable de congé par mois de service si l'employé a travaillé moins d'une année de service continu).
B Jacques a droit à un congé continu.
C Jacques a droit de connaître la date de son congé annuel au moins 4 semaines à l'avance.

Pondération
Chaque bonne réponse vaut 5 points.

Item à réponse élaborée

Ce type d'item porte sur des problèmes plus complexes qui exigent des efforts de réflexion et d'organisation. On y trouve des verbes comme discuter, expliquer, décrire, résumer, commenter, analyser, évaluer, etc. L'adulte a donc toute la latitude voulue pour choisir l'information qu'il juge pertinente, l'organiser et la présenter à sa façon. La longueur de la réponse peut varier selon la nature du sujet et selon la consigne: un paragraphe, plusieurs paragraphes, plusieurs pages.

Exemple 42

Écrivez un texte de 350 mots environ sur le sujet suivant:
Votre émission de télévision préférée doit être retirée de l'horaire. Vous écrivez au responsable de la programmation de votre poste de télévision local pour le convaincre de maintenir cette émission à l'horaire.

Vous serez jugé sur:
- la cohérence de votre texte (présentation du sujet, organisation et enchaînement logique des idées, conclusion); 15 points
- la force de votre argumentation (vous devez développer quelques arguments bien choisis qui s'appuient sur des faits ou un raisonnement logique); 15 points
- la qualité de l'expression (correction grammaticale et syntaxique, clarté et efficacité du style). 10 points

Temps alloué: 60 minutes Valeur: 40 points

Principes de rédaction

- o Poser des questions qui font appel à la compréhension, au jugement, etc. plutôt qu'à la simple mémoire
- o S'assurer que la situation est nouvelle pour l'adulte et qu'elle correspond à l'habileté spécifiée par le domaine d'examen
- o S'assurer que la longueur et la complexité de la question correspondent au niveau de développement visé.
- o Dans les épreuves écrites, il peut être préférable de poser des questions à réponse limitée. Ceci permet de poser un plus grand nombre de questions et de couvrir davantage le domaine d'examen. Ceci permet également d'obtenir des réponses assez précises; la correction en sera donc facilitée.
- o Formuler la question de façon claire et précise. L'adulte doit savoir exactement ce qu'on attend de lui. Si la tâche est complexe, en préciser les composantes. Rien n'est plus difficile à rédiger et surtout à corriger que la réponse à une question vague, qui laisse une trop large place à l'interprétation personnelle des adultes comme du correcteur ou de la correctrice.

Exemple 43

Question faible

Quelles causes ont présidé à l'établissement du pacte confédératif?

Commentaire

L'adulte ne sait pas combien de causes il doit donner ni s'il doit les expliquer.

Question améliorée

Donnez TROIS causes d'ordre économique qui ont présidé à l'établissement du pacte confédératif et expliquez en un court paragraphe l'impact de l'UNE de ces causes.

o Donner des consignes claires sur:

- la longueur de la réponse,
- le temps alloué pour répondre,
- le nombre de points accordés pour chaque question (ou aspect de la question),
- les critères de correction.

o S'assurer que l'adulte dispose du temps nécessaire pour répondre.

Principes de correction

Comme ce type d'items pose des problèmes particuliers lors de la correction, nous énumérons ici quelques principes, méthodes ou règles à suivre pour assurer une correction aussi objective que possible.

o Écrire les questions à l'avance et y répondre d'abord soi-même par écrit. On peut également les soumettre à d'autres et leur demander d'y répondre. Cette façon de procéder permet d'évaluer avec plus de réalisme la longueur et la difficulté de l'épreuve.

o Préparer un guide de correction indiquant:

- la méthode de correction recommandée (quantitative, qualitative);
- la liste des aspects qui doivent être couverts;
- les caractéristiques de la réponse attendue (justesse de l'information, pertinence des exemples, qualité de l'organisation, etc.);
- le nombre de points accordés à chaque aspect ou caractéristique;
- la façon de traiter les réponses erronées et les facteurs externes à la réponse (qualité de la langue, présence d'information non pertinente, etc.).

Au moment de la correction

- Selon la nature de la question, on peut opter pour la méthode quantitative ou la méthode qualitative.

  La méthode quantitative consiste à comparer les réponses obtenues aux réponses attendues en se conformant aux critères de correction prévus par le guide de correction. Pratique pour les questions à réponse limitée, cette méthode n'est pas toujours applicable à la correction de réponses élaborées. Exemple 45.

  La méthode qualitative ou globale consiste à analyser les réponses à partir des critères (aspects) préétablis et pondérés.

Exemple 44

Question: Quelles sont les trois principales conséquences politiques des accords de Yalta (février 1945)?

Supposons que le rédacteur ou la rédactrice ait prévu sept (7) conséquences bien identifiées; supposons aussi que trois (3) de ces conséquences (A, B et C) sont les trois conséquences principales et que les autres (D, E, F et G) sont des conséquences secondaires. Les réponses peuvent se présenter selon la distribution suivante:

1. Absence de réponse;
2. Une seule conséquence mentionnée: une conséquence principale (A, B ou C) ou une conséquence secondaire (D, E, F ou G);
3. Deux conséquences mentionnées: deux principales (A, B ou C); deux secondaires (D, E, F ou G); une principale et une secondaire;
4. Trois conséquences mentionnées: trois principales; deux principales et une secondaire; une principale et deux secondaires; trois secondaires.

Afin d'arriver à une correction plus objective, le rédacteur ou la rédactrice peut préparer une grille de correction selon le modèle suivant qui prévoit toutes les combinaisons de trois réponses ou moins.

NOMBRE DE CONSÉQUENCES SECONDAIRES MENTIONNÉES	NOMBRE DE CONSÉQUENCES PRINCIPALES MENTIONNÉES			
	0	1	2	3
0	0%	30%	60%	100%
1	15%	45%	75%	-
2	30%	60%	-	-
3	45%	-	-	-

Exemple 45

Guide de correction pour la méthode qualitative

Consignes pour l'adulte (voir l'exemple 42)

Guide de correction

Cet exercice a pour but de vérifier si l'adulte est capable de présenter une opinion personnelle et de la défendre en développant quelques arguments de façon logique. Il doit également démontrer son habileté à s'exprimer dans un style approprié.

On recommande d'utiliser la méthode de correction qualitative, c'est-à-dire de considérer le texte dans son ensemble et d'accorder une note globale pour chacun des aspects suivants:

1. cohérence du développement (15 points)
   - présentation du sujet
   - équilibre dans l'organisation des paragraphes
   - enchaînement des idées (progression, transitions)
   - conclusion

2. force de l'argumentation (15 points)
   - choix des arguments
   - développement adéquat des arguments (faits ou raisonnement logique à l'appui)

3. qualité de l'expression (10 points)
   - correction grammaticale et syntaxique
   - richesse et précision du vocabulaire
   - pertinence du style (niveau de langue adapté au contexte, clarté et efficacité).

B. Items à correction subjective dans une épreuve pratique

Description et utilité On peut distinguer item centré sur le produit fini et item centré sur le processus.

Item centré sur le produit fini

Dans ce type d'items, on se fie sur la qualité et/ou la quantité des produits faits ou des services rendus pour mesurer la capacité de l'adulte d'exécuter une ou des tâches. On ne tient pas compte de la façon d'exécuter une tâche, mais on centre son attention sur les résultats de l'activité qui deviennent vérifiables grâce au produit fini.

Item centré sur le processus

Dans ce type d'items, on centre son attention sur la méthode de travail ou les techniques d'exécution. On pourra tenir compte de l'application des règles de sécurité ou d'hygiène, de l'utilisation de l'équipement, de l'économie des matériaux, de l'aménagement fonctionnel du poste de travail, de l'ordre des opérations, etc.

Ce type d'items est particulièrement utile pour mesurer des habiletés relatives aux services ou des attitudes.

Avantages

Item centré sur le produit fini

- Item relativement facile à rédiger: quelques phrases, accompagnées d'un dessin, suffisent généralement à décrire la tâche; une courte liste de critères permet d'évaluer le produit fini.
- On peut administrer l'épreuve à un nombre relativement élevé de candidats ou de candidates, l'équipement disponible étant souvent la seule limite.
- Caractère plus objectif de la mesure: pas d'effet de "halo" et possibilité de vérifier à plusieurs reprises le produit fini.

Item centré sur le processus

- Certaines habiletés et l'ensemble des attitudes ne peuvent être directement évaluées que par ce type d'item

Limites

Item centré sur le produit fini

- Parfois hasardeux d'apprécier la qualité d'un produit fini sur son apparence ou son efficacité immédiate sans se préoccuper de la façon de le réaliser, certains produits ne révélant leurs qualités ou leurs défauts qu'après une utilisation plus ou moins prolongée, plus ou moins diversifiée.
- Se prête peu à l'évaluation de processus de travail très complexe.

Item centré sur le processus

- Les critères d'appréciation sont plus subjectifs et moins mesurables et reposent donc beaucoup sur la compétence professionnelle de l'examinateur ou de l'examinatrice
- Difficile d'observer plusieurs candidats ou candidates à la fois
- "Effet de halo"

Principes de rédaction

- Choisir un produit fini à réaliser ou la tâche à exécuter en tenant compte du domaine d'examen, de la faisabilité en milieu scolaire, de la représentativité dans le milieu du travail.
- Choisir un produit fini ou une tâche qui permette à l'adulte de manifester les comportements observables de façon évidente.
- Rédiger les consignes sous formes de directives brèves.
- Se rappeler qu'un item pratique doit être conçu de telle sorte que, si un adulte a l'item entre les mains avant la période prévue pour la passation, il ne doit pas être plus favorisé.
- Déterminer le type de produit fini qui sera réalisé, soit un produit complexe qui nécessite plusieurs opérations importantes, soit plusieurs produits simples, un pour chaque opération importante.

  Dans le premier cas, il faut que chaque opération laisse une trace différente et isolable sur le produit fini de façon à rendre possible l'application des critères d'évaluation. Lorsque la séquence d'exécution des opérations rend impossible une telle vérification des opérations, il faut prévoir des étapes clés de vérification que l'on indiquera clairement dans la description de l'item.

  Dans le second cas, il s'agit de choisir plusieurs produits simples qui permettront d'appliquer les critères retenus.

o Décrire de façon aussi précise que possible le produit fini lui-même. Morceler et intégrer cette description à l'intérieur de chaque opération. Cette description peut aussi se faire par un dessin techique ou tout autre type de représentation graphique, ou être remplacée par un produit exemple.

Principes de correction

Pour juger de la qualité d'un produit fini ou pour apprécier un processus de travail, il faut isoler des critères d'appréciation c'est-à-dire, les aspects et éléments observables de ce produit ou de ce processus. La correction des items pratiques exige donc l'utilisation d'instruments d'observation et d'appréciation.

Les grilles d'observation peuvent prendre différentes formes: la notation ou l'appréciation peuvent être conçues de façon numérique, alphabétique, descriptive, etc.; cependant l'élaboration de tels instruments exige le respect de certaines règles générales:

o Préciser, dans l'ordre du déroulement chronologique, les étapes ou activités nécessaires et importantes à la réalisation du produit ou de la tâche. Chaque étape ou activité se nomme "unité de notation", unité souvent constituée de plusieurs éléments observables.

o Formuler les unités de notation sous forme d'actions accomplies, réalisées, avec pour chacune leurs critères d'appréciation. La répartition des points entre les unités de notation repose sur la pondération faite lors de l'élaboration du domaine d'examen.

o S'assurer que le nombre d'éléments observables est réaliste par rapport à la durée prévue pour l'administration de l'item.

o Il semble préférable de formuler positivement les éléments observables, mais rien ne s'oppose, en pratique, à la formulation négative.

o Écrire les éléments observables sur une seule ligne (abréviations si nécessaire).

o Insérer aux endroits appropriés les mises en garde, les points à surveiller.

o Multiplier les informations utiles pour juger efficacement les habiletés.

o Prévoir un ensemble de "critères généraux de tolérance" plutôt qu'une description spécifique des tolérances à chacune des unités de notation.

o Placer à la fin de la fiche d'observation les critères d'appréciation qui concernent la qualité du produit ou du service réalisé.

Exemple 46 - Épreuve pratique: Description de l'épreuve et grille d'observation

ÉPREUVE PRATIQUE

MER 151

Montage et règlage d'éléments mécaniques

Tâche: Démonter, monter et régler ces éléments mécaniques: engrenages, roulements, accoupler aussi deux arbres d'un mécanisme; la ou les machine(s) est ou sont désignée(s) par l'examinateur.

ÉTAPE 1: DÉMONTAGE DES ÉLÉMENTS MÉCANIQUES

A) Démontez les engrenages de la machine
B) Démontez les roulements de la machine
C) Démontez les courroies de la machine

N.B. Cette étape n'est pas évaluée car c'est une étape préparatoire. Portez à l'attention de l'examinateur toute pièce impropre au remontage. L'évaluation portera sur le produit fini et non sur les méthodes utilisées.

ÉTAPE 2: MONTAGE ET RÉGLAGE DES ÉLÉMENTS MÉCANIQUES

A) Montez et ajustez les engrenages
B) Montez et ajustez les roulements
C) Montez et ajustez les courroies
D) Démarrez la machine en présence de l'examinateur puis procédez aux réglages finals des éléments mécaniques

ÉTAPE 3: ACCOUPLEMENT DES DEUX ARBRES

A) Montez et fixez l'accouplement sur l'arbre du moteur et sur l'arbre de l'autre mécanisme
B) Effectuez l'alignement des deux arbres d'après les instructions et les spécifications particulières au type d'accouplement
C) Après évaluation, désaccouplez les deux arbres

GRILLE D'OBSERVATION

Titre: Montage et réglage d'éléments mécaniques

Sigle: MER 151

ÉTAPES 1 ET 2: Démontage, montage et réglage des éléments mécaniques

			non	oui
☐ 0-9	1.0	Monter les engrenages		
		Tolérance: aucune erreur grave		
	1.1	ordre des roues dentées	☐	☐
	1.2	emplacement des roues dentées sur l'arbre	☐	☐
	1.3	sens, orientation de chaque roue dentée	☐	☐
	1.4	place et ordre des autres pièces	☐	☐
	1.5	fixation des pièces, surtout des roues dentées	☐	☐
	1.6	lubrification des engrenages	☐	☐
	1.7	propreté des pièces	☐	☐
☐ 0-12	2.0	Ajuster les engrenages selon les tolérances habituelles ou du fabricant		
		Tolérance: aucune erreur		
	2.1	jeux entre les dents des roues dentées	☐	☐
	2.2	perpendicularité et/ou alignement (coplanéité)	☐	☐

		non	oui
☐ 0-9	**3.0 Monter les roulements**		
	Tolérance: aucune erreur grave		
	3.1 emplacement de chaque roulement sur l'arbre	☐	☐
	3.2 sens, orientation de chaque roulement	☐	☐
	3.3 place et ordre des autres pièces montées	☐	☐
	3.4 fixation des autres pièces	☐	☐
	3.5 lubrification des roulements	☐	☐
	3.6 propreté des pièces, surtout des roulements	☐	☐
☐ 0-12	**4.0 Ajuster les roulements selon les tolérances habituelles ou du fabricant**		
	Tolérance: aucune erreur		
	4.1 jeux axiaux	☐	☐
	4.2 jeux radiaux	☐	☐
☐ 0-5	**5.0 Monter les courroies sur leurs poulies**		
	Tolérance: aucune erreur grave		
	5.1 sens de rotation	☐	☐
	5.2 fixation des poulies	☐	☐
	5.3 montage des pièces annexes	☐	☐
	5.4 propreté des courroies	☐	☐
☐ 0-10	**6.0 Ajuster les courroies selon les tolérances habituelles**		
	Tolérance: aucune erreur grave		
	6.1 tension des courroies	☐	☐
	6.2 parrallélisme et/ou alignement des arbres	☐	☐

			non	oui
☐ 0-8	7.0	Obtenir une performance adéquate des roulements après le réglage final: absence de bruits de vibration de surchauffe, etc...	☐	☐
☐ 0-6	8.0	Obtenir une performance adéquate des courroies après le réglage final: absences de bruits anormaux, de ballotement, etc...	☐	☐

ÉTAPE 3: Accouplement des deux arbres

☐ 0-6	9.0	Monter et fixer l'accouplement		
		Tolérance: aucune erreur grave		
	9.1	installation solide des supports	☐	☐
	9.2	choix du type d'accouplement	☐	☐
	9.3	installation solide de l'accouplement aux deux arbres	☐	☐
	9.4	absence de détérioration des pièces	☐	☐
☐ 0-15	10.0	Effectuer l'alignement des deux arbres selon les spécifications habituelles ou du manufacturier	☐	☐
☐ 0-8	11.0	Obtenir une performance adéquate des deux arbres pendant leur rotation: absence de bruits anormaux de vibrations, etc...		

☐

TOTAL

6. Le montage de l'épreuve

Une fois les items produits selon les spécifications prescrites, il s'agit de les réunir en un ou plusieurs instruments de mesure, en respectant les étapes suivantes:

- sélectionner les items,
- agencer les items,
- monter les cahiers.

6.1 Sélectionner les items

Parmi les items rédigés, on opère un choix en tenant compte des dimensions à mesurer, du nombre d'épreuves à monter et du temps alloué pour leur administration.

C'est le devis de production qui spécifie la nécessité de produire plusieurs formes. Dans ce cas, chaque dimension doit être représentée dans chaque épreuve en respectant la pondération spécifiée dans le domaine d'examen. Le respect de la pondération peut s'effectuer de deux façons:

- l'épreuve (chaque forme) est composée d'un même nombre d'items par dimension, on fait varier le nombre de points attribués à chaque item;
- chacune des dimensions comporte un nombre d'items variables selon son importance relative.

6.2 Agencer les items

Lorsqu'il y a un grand nombre d'items et des items de types variés, il convient de procéder comme suit:

- regrouper les items ayant la même consigne,
- agencer les sections ainsi obtenues de façon à passer des tâches plus simples aux plus complexes,
- d'une section à l'autre, numéroter les items de façon continue. Il ne doit pas y avoir des items identifiés par une lettre ou plusieurs items portant le même numéro.

Notons que le fait de présenter un item très difficile en début d'épreuve affecte la motivation de l'adulte et risque d'invalider les résultats.

Enfin, le regroupement et/ou l'agencement des items par sujet ou thème n'est pas recommandé, sauf si cela répond à des exigences précises.

6.3 Monter les cahiers

Le matériel d'évaluation doit être réuni dans deux documents distincts, soit le cahier du candidat ou de la candidate et le guide d'utilisation.

Le cahier du candidat ou de la candidate

Au début du cahier, inscrire les informations spécifiques comme la durée, le nombre d'items, les points alloués par item, le matériel requis et/ou permis, les critères d'appréciation, le seuil de réussite et certaines consignes d'ordre générale. (Exemple 49)

Agencer les items selon les principes déjà énoncés. Pour chacun des items ou pour un ensemble d'items, préciser les consignes. Un item doit normalement apparaître sur une même page.

Si nécessaire s'ajoute au cahier une feuille réponse.

Le guide d'utilisation

Ce document contient les informations quant au nombre et à la nature des épreuves, au nombre de formes disponibles, à la durée de chacune de ces épreuves, au matériel requis et/ou permis, à l'équipement à vérifier et des consignes à l'examinateur ou l'examinatrice pour les différentes épreuves. Le domaine d'examen, la clé de correction ou la grille d'observation et de notation, la fiche de verdict font aussi partie du guide d'utilisation.

Exemple 47 - Page frontispice d'un cahier du candidat ou de la candidate

MONTAGE ET RÉGLAGE D'ÉLÉMENTS MÉCANIQUES

MER 151

ÉPREUVE ÉCRITE A

CAHIER DU CANDIDAT OU DE LA CANDIDATE

Exemple 48 - Page frontispice d'un guide d'utilisation

MONTAGE ET RÉGLAGE D'ÉLÉMENTS MÉCANIQUES

MER 151

GUIDE D'UTILISATION
DES INSTRUMENTS
D'ÉVALUATION SOMMATIVE

Exemple 49 - Informations générales dans un cahier du candidat ou de la candidate

INFORMATIONS GÉNÉRALES

			n. séances		minutes
DURÉE	90 minutes	RÉPARTITION DU TEMPS	1	X	90
				X	

NOMBRE D'ITEMS 40

Choix multiples 19

Réponse courte 21

MATÉRIEL REQUIS

Crayon
Gomme à effacer

RÉPARTITION DES POINTS

Questions 1 à 19 = 2 points/réponse

Questions 20 à 40 = 3 points/réponse

CONSIGNES GÉNERALES

- Bien lire les questions
- Répondre sur la feuille réponse jointe au cahier
- Détacher cette feuille réponse
- Inscrire ton nom sur la feuille réponse

LEXIQUE

Acquis

Connaissances, habiletés ou attitudes d'une personne résultant d'un apprentissage.

Acquis extrascolaires

Connaissances, habiletés ou attidudes résultant d'un apprentissage effectué en dehors du cadre scolaire.

Acquis scolaires

Connaissances, habiletés ou attitudes résultant d'un apprentissage réalisé dans un cadre formel, visant l'obtention d'une reconnaissance officielle.

Apprentissage

Activités ou ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances, de développer des attitudes, des habiletés.

Apprentissage est aussi employé pour signifier les produits de l'apprentissage, soit les changements internes tels que connaissances acquises, habiletés ou attitudes développées.

Voir:
- attitude
- connaissance
- habileté

Attestation de capacité

Document émis par une commission scolaire qui assure que son détenteur ou sa détentrice maîtrise les capacités de formation générale ou professionnelle qui y sont décrites.

Attestation de cours en formation professionnelle

Document émis par une commission scolaire à tout adulte qui a complété un plan de formation professionnelle élaboré par un établissement.

Attitude

Disposition intérieure de l'ordre du savoir-être, qui se manifeste dans les comportements à l'égard des personnes, des événements, des opinions, des théories, etc...

Capacité

Pouvoir d'accomplir un acte, de produire un comportement ou un ensemble de comportements adéquats dans une situation donnée.

Voir: compétence

Classement

Action de positionner adéquatement des adultes qui arrivent à une session de cours, au niveau qui convient à chacun, en regard des objectifs des programmes.

Compétence

Capacité à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche.

Congruence

Degré d'accord qui existe entre le contenu et la forme d'un item, et ce qu'il prétend mesurer.

Voir: validité

Connaissance

Ce qui est connu, ce que l'on sait pour l'avoir appris.

Critère

Principe auquel on se réfère pour porter un jugement, une appréciation.

Caractéristique d'une performance ou d'un produit.

Voir: • jugement
• mesure

Décision

Composante de la démarche d'évaluation qui consiste à faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant soit le classement d'un individu, soit la progression dans son apprentissage, soit la sanction de ses acquis.

Voir: • jugement
• mesure

Définition de domaine d'examen

Action de produire un domaine d'examen en respectant la méthodologie propre à cette technique.

Phase de travail au cours de laquelle on circonscrit les exigences d'un programme, où l'on identifie et pondère les objets / le quoi mesurer.

Voir: domaine d'examen

Diagnostic

Voir: évaluation diagnostique

Dimension

Regroupement obtenu en combinant un élément de contenu et une habileté ou une attitude.

Diplôme d'études secondaires

Document émis par le ministère de l'Éducation à tout adulte qui a respecté toutes les conditions nécessaires à la sanction de la 5e année du secondaire.

Diplôme d'études secondaires avec mention professionnelle

Document émis par le ministère de l'Éducation à tout adulte qui a, à la fois, rencontré toutes les conditions nécessaires à la santion de la 5e année du secondaire, et toutes les conditions d'obtention d'une mention professionnelle.

Docimologie

Science de la mesure et de l'évaluation qui a comme objet d'étude l'élaboration d'instruments de mesure, l'interprétation des informations obtenues par la mesure, le comportement des examinés, de même que l'élaboration et la réalisation de plans d'évaluation.

Domaine d'examen

Description et classement des éléments essentiels et représentatifs d'un programme ou d'un objectif, aux fins de l'évaluation des apprentissages.

Voir: définition de domaine d'examen

Épreuve

Instrument de mesure composé d'un ensemble d'items choisis en fonction des objectifs dont on veut mesurer l'atteinte.

Voir:
- examen
- instrument de mesure
- test

Équivalence

Égalité de valeur reconnue entre des cours, programmes, parties de programmes ou diplômes.

Unités attribuées par le ministère de l'Éducation pour des acquis qui ont déjà été reconnus soit par une autorité compétente du Québec ou par une de l'extérieur du Québec et ce, uniquement en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Examen

Épreuve ou séries d'épreuves que l'on fait subir à un adulte dans le but d'évaluer ses acquis.

Voir:
- épreuve
- instrument de mesure
- test

Évaluation

Démarche qui consiste à porter un jugement sur un programme ou sur le rendement d'une personne à partir d'informations en vue d'une décision.

Évaluation diagnostique

Démarche d'évaluation qui sert à améliorer les décisions pédagogiques; elle se situe avant et pendant l'apprentissage.

Voir:
- évaluation
- évaluation formative
- évaluation sommative

Évaluation formative

Démarche d'évaluation orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'adulte. Cette démarche vise à assurer une progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement.

Voir:
- évaluation
- évaluation diagnostique
- évaluation formative

Évaluation sommative

Démarche d'évaluation qui consiste à porter un jugement sur le degré d'atteinte des objectifs énoncés dans un programme, en se basant sur des données pertinentes, pour prendre des décidions relatives à la sanction des acquis scolaires ou extrascolaires.

Voir: • Évaluation o Classement o Évaluation formative

Fidélité

Qualité d'un instrument qui permet théoriquement de recueillir la même mesure d'un phénomène/objet, à deux moments différents, c'est-à-dire de produire des résultats constants.

Habileté

Ensemble de comportements de l'ordre du savoir-faire, mis en oeuvre dans une situation donnée. Il peut s'agir de savoir-faire cognitifs, affectifs ou psychomoteurs.

Voir: • apprentissage
• acquis

Indicateurs (élément-critères)

Repères, aspects observables que l'on identifie pour spécifier le champ d'observation d'un comportement.

Instrument de mesure

Ensemble d'items regroupés pour recueillir des données pertinentes au jugement à poser et à la décision à prendre. Cette expression est utilisée indifféremment qu'il s'agisse de test, d'épreuve ou d'examen.

Voir: • épreuve
• examen
• test

Interprétation

Voir: jugement

Item

Élément d'un instrument de mesure, généralement présenté sous la forme d'un problème à résoudre, d'une question à répondre ou d'une tâche plus ou moins complexe à exécuter.

Jugement

Interprétation d'une information par rapport à un critère quelconque.

Composante de la démarche d'évaluation qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies par la mesure.

Voir:
- jugement critérié
- jugement normatif
- décision
- mesure

Jugement critérié

Le jugement est dit critérié lorsque l'interprétation du résultat de l'adulte a comme cadre de référence un objectif ou un ensemble d'objectifs cibles sans égard à ses pairs.

Voir:
- jugement
- jugement normatif

Jugement normatif

Un jugement est dit normatif lorsque l'interprétation du résultat de l'adulte a comme cadre de référence la performance d'un groupe.

Voir:
- jugement
- jugement critérié

Mesure

Composante de la démarche d'évaluation consistant à identifier des informations, à les recueillir et les quantifier, de façon à supporter des jugements et des décisions éclairés.

Voir:
- décision
- jugement

Note

Appréciation chiffrée, donnée selon un barème d'appréciation préalablement choisi.

Objectivité

Qualité d'un instrument de mesure qui fait que ses résultats dépendent de la performance du sujet et sont indépendants de l'examinateur ou de l'examinatrice, du correcteur ou de la correctrice.

Objets de formation

Ce sont les cibles principales que l'on retrouve dans un programme de formation: éléments de contenu, habiletés, attitudes.

Objets d'évaluation

Ce sont les objets de formation, éléments de contenu, habiletés et attitudes, retenus pour fins d'évaluation.

Objectifs opérationnels de premier niveau - terminaux -

Ce sont les objectifs clés d'un programme de formation; ils servent de référence formelle à l'enseignement, à l'apprentissage et à la sanction des acquis. Ce sont les objectifs obligatoires d'un programme.

Objectifs opérationnels de second niveau - intermédiaire -

Ils servent de guide à l'enseignement et à l'apprentissage. Ils expriment des savoirs jugés préalables à la réalisation des objectifs de premier niveau.

Pondération

Action d'accorder plus ou moins de poids, d'importance à une partie par rapport à un tout, en lui accordant une valeur numérique (%). La pondération s'applique à un item, à une dimension, à une épreuve.

Révision docimologique

Opération où l'on vérifie l'application des règles de confection d'un instrument de mesure.

Relevé des acquis

Document délivré par la Direction générale de l'éducation des adultes à tout adulte qui réussit l'épreuve d'au moins un cours du secteur des adultes en formation générale ou professionnelle, ou qui se voit reconnaître des unités par équivalence, ou par transfert de résultats d'évaluation du secteur des jeunes. Ce relevé énumère les sigles, les niveaux et les mentions reconnus par le ministre de l'Education (DGEA).

Sanction des acquis

Processus au terme duquel un organisme officiel déclare qu'une personne rencontre des exigences spécifiques de formation.

Seuil de réussite

Limite inférieure ou point critique à partir duquel on considère qu'il y a maîtrise suffisante. Il peut s'agir d'une note ou d'une description qualitative se basant sur des critères.

Seuil de performance ou critère de performance sont souvent employés comme synonymes à seuil de réussite.

Spécification

Activité de mesure où l'on fixe avec précision l'étendue ou les limites d'un programme, d'un objectif, d'une épreuve ou d'un item, en plus d'indiquer les comportements visés et les conditions de réalisation possibles pour des fins d'évaluation.

Spécification de l'épreuve

Étape de la démarche d'élaboration d'un instrument de mesure qui vise à choisir le(s) type(s) d'épreuves qui convient(viennent) au domaine à mesurer et à en préciser les paramètres.

Voir:
- épreuve
- instrument de mesure
- spécification

Spécification des items

Étape de la démarche d'élaboration d'un instrument de mesure qui vise à préciser certaines caractéristiques des items à produire.

Voir:
- item
- spécification

Taxonomie

Classification hiérarchique des comportements cognitifs, affectifs ou moteurs, établie sur la base d'un ou plusieurs critères.

Test

Instrument de mesure dont l'expérimentation a démontré la fidélité, l'objectivité et la validité et dont l'utilisation est standardisée.

Voir:
- fidélité
- objectivité
- validité

Validité

Qualité d'un instrument de mesure qui mesure bien ce qu'il prétend mesurer, rien de plus.

Voir: congruence

Validation du domaine d'examen

Étape au cours de laquelle on vérifie auprès d'un groupe de spécialistes, à l'aide d'un ensemble de critères, si le domaine d'examen représente adéquatement le programme.

Voir: domaine d'examen

Validation de contenu

Opération où l'on vérifie la congruence entre les items d'une épreuve et les dimensions à mesurer.

Voir:
- congruence
- dimensions
- item

ANNEXE 1

DOMAINE D'EXAMEN ET SPÉCIFICATIONS DE L'ÉPREUVE POUR LE COURS: ANGLAIS LANGUE SECONDE 122 GAS 151

D.G.E.A.

OCTOBRE 1986

A. DOMAINE D'EXAMEN

1. ORIENTATIONS DU PROGRAMME ET CONSÉQUENCES EN ÉVALUATION SOMMATIVE

Orientations	Conséquences
Le programme accorde une importance plus grande à la langue parlée qu'à la langue écrite.	Lors de l'évaluation, on accordera plus de points à la mesure des habiletés à l'oral qu'à l'écrit.
Le programme privilégie une approche situationnelle.	Il faudra utiliser des situations d'évaluation originant des scènes de la vie courante supportées par des images, bandes dessinées, films, textes, etc.

2. LES ÉLÉMENTS OU ENSEMBLES D'ÉLEMENTS REPRÉSENTATIFS DU PROGRAMME QUI DOIVENT ÊTRE OBJETS DE LA MESURE (éléments de contenu, habiletés et attitudes)

Éléments de contenu:

- Temps:
  - présent
  - présent continu
  - passé simple
  - passé continu
  - futur
  - l'impératif
- Formes:
  - énoncés affirmatifs et négatifs
  - questions: yes - no questions
    tag endings
    information
  - réponses abrégées
- Verbes modaux indiquant:
  - la possibilité: may - might
  - la forme polie: can - could
    will - would
  - la permission: can - may
  - l'obligation: have to - must
  - la non obligation: do not have to
  - la non permission: mustn't
  - la suggestion: should - ought to

• Structures:

- similarité, égalité et différence
- comparatif et superlatif
- pronoms indéfinis: some, any, no et leurs dérivés
- pronoms possessifs
- prépositions: in, on, at, to

Habiletés:

• S'exprimer oralement:

Habileté à converser en anglais en utilisant les données étudiées: le vocabulaire, les règles de grammaire et les conventions de la langue anglaise

Habileté à s'exprimer spontanément

• S'exprimer par écrit:

Habileté à se remémorer et à écrire le vocabulaire maîtrisé oralement pour être en mesure d'appliquer le code orthographique

Habileté à appliquer les règles de grammaire

• Comprendre un message oral:

Habileté à comprendre la langue parlée

Habileté à reconnaître les différences qui existent entre les divers sons de la langue anglaise

• Comprendre un message écrit:

Habileté à comprendre la langue écrite

Habileté à lire un texte

Habileté à saisir le sens des mots et des phrases les plus significatifs dans un texte

3. TABLEAU SYNTHÈSE PONDÉRÉ

CONTENU / HABILETÉ	TEMPS 19%	VERBES MODAUX 38%	STRUCTURES 43%
S'exprimer oralement 40%	Présent, présent continu Passé, passé continu Futur (dans les formes affirmatives, négatives et de réponses abrégées) 1 10%	Possibilité: may-might Permission: may-can Non permission: musn't Obligation: have to-must Non obligation: don't have to (formes affirmatives, négatives, réponses abrégées) 5 15%	Le comparatif Le superlatif Les pronoms indéfinis (formes affirmatives, négatives et réponses abrégées) 9 15%
S'exprimer par écrit 15%	Passé Passé continu (formes affirmatives, négatives et interrogatives) 2 5%	Suggestion: should (formes affirmatives, négatives et interrogatives) 7 1%	Similarité, égalité et différence Prépositions (formes affirmatives et négatives) 11 9%
Comprendre un message oral 22%	Passé Passé continu 3 2%	Possibilité: may-might Permission: can-may Non permission: musn't Obligation: must-have to Non obligation: don't have to 7 12%	Le comparatif Le superlatif Les pronoms possessifs 11 8%
Comprendre un message écrit 23%	Passé Passé continu 4 2%	Possibilité: may-might Permission: can-may Non permission: musn't Obligation: must-have to Non obligation: don't have to 8 10%	Le comparatif Le superlatif Similarité, égalité et différence Les pronoms possessifs 12 11%

4. DESCRIPTION DES DIMENSIONS À MESURER EN COMPORTEMENTS OBSERVABLES

S'exprimer oralement, Dimensions 1, 5, 9:

- Décrire spontanément et dans ses propres termes une illustration ou une situation
- Répondre spontanément à des questions reliées à des illustrations
- Répondre spontanément à des questions reliées à un message oral
- Répondre spontanément à des questions de l'ordre de la vie quotidienne

S'exprimer par écrit, Dimensions 2, 6, 10:

- Écrire correctement des mots dictés
- Transformer des phrases, selon les formes demandées, en utilisant les données syntaxiques étudiées
- À partir d'un groupe de mots, écrire une phrase dans l'ordre grammatical correct
- Conjuguer des verbes aux temps demandés
- Compléter des phrases avec le mot approprié

Comprendre un message oral, Dimensions 3, 7, 11:

- Choisir, dans un laps de temps défini, entre un ensemble d'énoncés similaires celui qui est le plus fidèle au message entendu précédemment
- Discriminer, dans un laps de temps défini, l'énoncé qui est prononcé différemment

Comprendre un message écrit, Dimensions 4, 8, 12:

- Trouver le sens d'un mot ou d'une expression nouvelle en utilisant le contexte
- Discriminer, parmi un ensemble d'énoncés similaires, celui qui est le plus fidèle à un texte
- Répondre à des questions se rapportant à un texte

5. JUSTIFICATION DES CHOIX

Considérant l'orientation du programme qui vise à développer chez l'adulte sa capacité à converser en anglais. Il est apparu essentiel de retenir toutes les notions grammaticales de base au détriment des structures plus complexes. Ces dernières n'apparaissent pas essentielles pour amener l'adulte à se débrouiller en langue parlée.

À ce niveau d'apprentissage, il n'est pas essentiel que l'adulte soit en mesure de reproduire fidèlement toutes les subtilités du rythme, de l'accent et de l'intonation de la langue anglaise. Aussi, l'habileté à reproduire a-t-elle été écartée au profit des habiletés à s'exprimer et à comprendre.

Les habiletés mesurées furent pondérées grâce à certaines indications du programme de même qu'à partir du temps que l'adulte doit investir pour en assurer la maîtrise. Ce qui donne une prépondérance au verbal sur l'écrit.

- Oral: 62%
- Ecrit: 38%

Au niveau des éléments de contenu, la pondération correspond à l'importance que ces derniers occupent dans le programmes:

- Les temps: 19%
- Les verbes modaux: 38%
- Les structures: 43%

B. SPÉCIFICATION DE L'ÉPREUVE

Type d'épreuve:

- Deux types d'épreuves, l'une orale qui mesure l'habileté à s'exprimer oralement et l'autre écrite, qui mesure les habiletés à comprendre un message oral et écrit et à s'exprimer par écrit

- La pondération des deux épreuves: écrit - 60%
  oral - 40%

Paramètres de l'épreuve:

- L'évaluation sommative se fera en trois séances correspondant à chacune des parties du programme.

- Lors de chaque séance, il y aura épreuve écrite et orale.

- La pondération de chacune des séances sera équivalente.

- Chaque séance durera environ une heure soit 50 minutes pour l'épreuve écrite et 10 minutes pour l'épreuve orale.

- Lors de la rédaction des items en compréhension écrite, on évitera le choix multiple comme item dans la partie où l'adulte est questionné sur un texte.

- L'usage du dictionnaire est défendu.

- La mesure de l'expression orale se fera par une entrevue individuelle avec le formateur ou la formatrice.

- En expression et compréhension orale, les consignes et stimuli seront préférablement lus par le formateur ou la formatrice plutôt que d'avoir recours à des enregistrements.

Exigences de réussite:

- L'adulte devra réussir chacune des deux épreuves.

ANNEXE 2

DOMAINE D'EXAMEN ET SPÉCIFICATION DE L'ÉPREUVE POUR LE PROGRAMME: PERÇAGE ET TRAVAIL MANUEL MUB 143

D.G.E.A.

OCTOBRE 1986

A. DOMAINE D'EXAMEN

1. ORIENTATIONS DU PROGRAMME ET CONSÉQUENCES EN ÉVALUATION SOMMATIVE

Orientations	Conséquences
Le programme vise à préparer l'adulte à exercer avec compétence les tâches inhérentes aux techniques d'usinage, au niveau du seuil d'entrée sur le marché du travail.	Les tâches d'évaluation, les plus concrètes possibles, devront s'apparenter à celles qu'on retrouve normalement sur le marché du travail.
Permettre à l'adulte d'exercer ce métier de façon suffisamment autonome pour faire face à des changements technologiques ou à des situations nouvelles.	Lors de l'évaluation, on s'assurera que l'adulte comprend les principes sous-jacents aux gestes qu'il pose afin qu'il puisse, le cas échéant, les transférer à d'autres tâches ou situations.
Il ne faut pas oublier que l'adulte est en formation et qu'il doit posséder des connaissances solides pour la pratique de son métier.	Dans l'évaluation, il devra y avoir des items qui vérifieront les connaissances que l'adulte a acquises.
Favoriser des activités d'apprentissage synthèse qui permettent l'intégration continue et la consolidation des apprentissages.	À l'évaluation, on pourra placer l'adulte devant des activités qui mesureront plus d'une habileté.
Le candidat ou la candidate doit utiliser le minimum d'outils et se servir de réglages éprouvés qui l'amèneront à la réalisation d'un travail de haute qualité dans des délais raisonnables.	La réalisation d'une épreuve pratique devra être limitée dans le temps.

2. LES ÉLÉMENTS OU ENSEMBLES D'ÉLÉMENTS REPRÉSENTATIFS DU PROGRAMME QUI DOIVENT ÊTRE OBJETS DE LA MESURE (éléments de contenu, habiletés et attitudes)

Éléments de contenu:

o Perçage:
- les cinq types de perceuses et leurs caractéristiques
- refroidissement et fluides de coupe
- l'outillage et les accessoires du perçage
- les ablocages
- alésoir manuel
- le processus de perçage et l'alésage manuel

o Taraudage:
- outillage et accessoires de taraudage
- le prodessus de taraudage

o Affichage:
- meules: fonctions, composantes, désignation, règles de sécurité
- les forêts: angles de pointe, angle de dépouille, longtueur des lèvres
- les outils de coupe: types, formes, modes d'action
- le processus de montage des meules
- l'affûtage de forêts et d'outils de coupe

o Brochage:
- les broches
- les guides et cales en brochage
- le brochage de rainures

Habiletés:

- sélectionner, à partir de concepts et principes, les outils, accessoires et opérations pour réaliser une tâche
- exécuter des opérations i.e. en situation réelle l'adulte effectue, en utilisant les outils et accessoires appropriés, les opérations requises en vue de la réalisation d'une tâche

3. TABLEAU SYNTHÈSE PONDÉRÉ

CONTENU / HABILETÉ	PERÇAGE 37%	TARAUDAGE 23%	AFFÛTAGE 32%	BROCHAGE 8%
Sélectionner 30%	Les divers types de perçeuses 1 4%	Les accessoires de taraudage (taraud et tourne à gauche)	Les meules: composantes fonctions désignation 7 3%	Les guides et les cales 10 4%
	Les divers outils de coupe 2 4%		Angles d'affûtage, de pointe et de dépouille	Les divers types de broches
	Les fluides de coupe, la vitesse de rotation et l'avance 3 4%	5 3%	8 4%	11 4%
Appliquer 70%	Les diverses opérations de perçage 4 25%	Les diverses opérations de taraudage 6 20%	Les diverses opérations d'affûtage d'un foret et d'un outil de coupe 9 25%	

4. DESCRIPTION DES DIMENSIONS À MESURER EN COMPORTEMENTS OBSERVABLES

DIMENSION 1 Distinguer cinq types de perceuses en fonction de leurs caractéristiques techniques:
- perceuse sensitive,
- perceuse radiale,
- perceuse à colonne,
- perceuse multi-broches,
- perceuse multi-têtes.

DIMENSION 2 Choisir le foret ou l'outil de coupe approprié pour réaliser certaines opérations de perçage.

DIMENSION 3 À partir de descriptions d'opérations de perçage à réaliser, déterminer la vitesse de rotation et l'avance de la perceuse.

À partir de descriptions d'opérations de perçage à réaliser, identifier le fluide de coupe à utiliser.

DIMENSION 4 À partir d'un plan donné, percer un trou d'une dimension donnée, dans une surface plane, en respectant des tolérances sur le positionnement de qualité IT12 et des tolérances sur le diamètre réalisé avec un foret de qualité IT12.

Finir le trou à l'alésoir de qualité IT10 en respectant des tolérances sur le diamètre.

DIMENSION 5 Choisir le taraud et le tourne à gauche appropriés pour réaliser une opération de taraudage spécifique.

DIMENSION 6 En tenant compte des spécifications d'un dessin, tarauder manuellement une pièce mécanique en respectant des tolérances de perpendicularité de 0,8 mm/100mm.

DIMENSION 7 Distinguer les meules d'après leurs composantes, leurs fonctions et la désignation du fabricant.

DIMENSION 8 À l'aide de dessins de forets et d'outils de coupe divers, identifier les angles de pointe et déterminer les angles d'affûtage et de dépouille.

DIMENSION 9 Affûter un foret donné en respectant son angle de pointe, la longueur des lèvres et un angle de dépouille de 8 à 12 degrés.

Affûter un outil de coupe donné en acier rapide selon sa forme et les angles prescrits pour son utilisation.

DIMENSION 10 Dans une opération de brochage spécifique, choisir le guide et les cales appropriés.

DIMENSION 11 Dans une opération de brochage spécifique, choisir la broche appropriée.

5. JUSTIFICATION DES CHOIX

Les dimensions

Les techniques utilisées dans les opérations de filetage et de taraudage étant passablement les mêmes, l'évaluation ne portera que sur le taraudage. Par déduction, on supposera que l'adulte qui possède bien l'habileté à tarauder contrôle aussi les techniques de filetage.

Le programme ne faisant que peu de place aux habiletés en brochage, celles-ci ne seront pas objet d'évaluation au niveau de son application mais bien uniquement au niveau des éléments notionnels qu'il comporte.

La pondération

À la lecture du programme, il apparaît clairement que l'emphase est mise sur le développement des habiletés pratiques de l'ordre de l'application. Il va de soi que ce programme de Perçage et Travail Manuel se centre davantage sur la manipulation des outils et la réalisation des techniques et processus de travail. Aussi, en évaluation sommative, on accordera 70% des points aux dimensions de l'ordre de l'application et 30% des points aux dimensions reliées à l'habileté à sélectionner.

En ce qui concerne la pondération particulière à chacune des dimensions, elle est à peu près la même au niveau de l'habileté à sélectionner. La dimension portant sur l'application du processus de perçage apparaissant, dans le programme, plus importante que les autres, elle est pondérée de façon différente des deux autres dimensions de l'ordre de l'application.

B. SPÉCIFICATION DE L'ÉPREUVE

Type d'épreuve:

- Deux types d'épreuves, une épreuve écrite qui mesure l'habileté à sélectionner et une épreuve pratique qui mesure l'habileté à appliquer.

- La pondération des deux épreuves: écrit - 30%
  oral - 70%

Paramètres de l'épreuve:

- L'épreuve pratique, centrée sur le produit fini, ne comprendra qu'un seul item-synthèse qui se réalisera en plusieurs étapes, chacune mesurant de façon spécifique une dimension reliée à l'habileté à appliquer.

- L'épreuve pratique ne dépassera pas 2 heures.

Exigences de réussite:

- L'adulte devra atteindre le seuil minimal requis dans chacune des deux épreuves pour réussir le cours.

- L'épreuve écrite devra être réussie avant de pouvoir passer l'épreuve pratique.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

BARBIER, J.-Marie, L'évaluation en formation, Paris, P.U.F., 1985, 295 p.

BLOOM et al., Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, Mc Graw Hill Book Co., 1971, 923 p.

BLOOM, B.-S. Human Characteristics and School Learning, New York, Mc Graw Hill, 1976

DAVIES, Yvor K., L'art d'instruire, trad. G. Gavilet, Ed. Hommes et Techniques, Suresnes (France), 1976, 247 p.

DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, P.U.F., 1979, 338 p.

FONTAINE, France, Dossier sur l'évaluation, Université de Montréal (Québec), 1979, 138 p.

MORISSETTE, Dominique, La mesure et l'évaluation en enseignement, 2e édition, Ste-Foy (Québec), P.U.L., 1984, 423 p.

STUFFLEBEAM, D.L., L'évaluation en éducation et la prise de décision, trad. J. Dumas, Victoriaville (Québec), Ed. NHP, 1980, 464 p.

TOUSIGNANT, Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, St-Jean-sur-Richelieu (Québec), 1982, 225 p.

Publications du Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

CSE Conseil supérieur de l'éducation, L'évaluation. Situation actuelle et voies de développement, Rapport 1982-1983, Québec, Éditeur officiel, 1983, 132 p.

DEP Direction de l'évaluation pédagogique, série Guide docimologique
1. Introduction à la mesure et à l'évaluation, 1978
3. Notions sur la taxonomie, 1978
4. Les instruments de mesure dans le cadre de l'évaluation normative, 1978
5. Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure, 1981
6. Notions relatives aux qualités d'un instrument de mesure utilisé dans le contexte de l'évaluation normative, 1977

DEP Direction de l'évaluation pédagogique, série Eléments de docimologie, Québec, Editeur officiel
1. L'évaluation pédagogique: une démarche, 1985, 29 P. (16-7264 en 1984)
2. Lexique, 1985, 23 p. (16-7265 en 1983)
3. L'évaluation formative, 1985, 118 p. (16-7266 en 1984)
4. L'évaluation sommative (à paraître 1987), version provisoire nov. 1985
5. Les instruments de mesure (à paraître 1987), version provisoire aut. 1986

DEP Direction de l'évaluation pédagogique, série Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure (BIM), 1984, 9 fascicules, 200 p. no 16-7300-01...09
(Document de travail), Guide pour l'élaboration d'instruments de mesure selon l'approche critériée, 1983, 167 p.

DEP Direction de l'évaluation pédagogique, série Guide d'évaluation en classe, 1983-1985
No 16-7220, Primaire, 10 fascicules
No 16-7221, Secondaire, 21 fascicules
No 16-7222, Secondaire: formation professionnelle

DEP Direction de l'évaluation pédagogique, Vers un bulletin scolaire renouvelé, 1985, 59 p., no 16-7513

DGE Direction générale de l'évaluation, Répertoire des publications de la Direction du développement de l'évaluation (1980-85), 1986, 14 p., no 16-7521

DGEA Direction générale de l'éducation des adultes, Politique d'évaluation des apprentissages (à paraître 1987)

DGEA Direction générale de l'éducation des adultes, série Évaluation à l'éducation des adultes par Sylvio Richard et Michel Brind'Amour
E-1 Tableau spécification, 1981
E-2 Guide d'élaboration des épreuves centrées sur le produit fini, 1983, 41 p.

E-3 Guide d'élaboration des épreuves centrées sur le processus de travail, 1982, 78 p.
E-4 Guide d'élaboration des épreuves centrées sur les connaissances pratiques, 1982, 64 p.
E-5 Modèles, matériel d'évaluation, 1983, 28 p. + - Guide d'élaboration des instruments d'évaluation dans le domaine cognitif, 1980, 90 P.

DGP Direction générale des programmes, série Définition du domaine, 1985

No 16-3659-06, Évaluation sommative en Géographie du Québec et du Canada, 17 p.
No 16-3660-04, Évaluation sommative en Histoire du Québec et du Canada, 17 p.
No 16-3661-06, Évaluation sommative en éducation économique, 19 p.
(Document de travail), Mathématique quatrième secondaire, 12 p.

DGR Direction générale des régions, série Perfectionnement en évaluation pédagogique (cahier de l'animateur, du participant)
A-1 Le domaine affectif, déc. 1985
A-2 La planification d'une démarche évaluative, déc. 1985

Articles de revues et autres

AUGER, Réjean, Proposition d'une démarche d'établissement de seuils de réussite... in Actes de la 6e session d'études de l'ASME, oct. 1983

AUGER, R., FRÉCHETTE, M., Une pratique de production d'instruments de mesure dans le cadre de BIM, in Actes de la 6e session d'études, oct. 1983

AUGER, R., SÉGUIN, SP, Une introduction à la théorie des réponses aux items, Pré-session de la 8e session d'études, de l'ADMEE, octobre 1985 (non publié)

BUJOLD, Nérée, "L'évaluation des étudiants...", in Carrefour sur la pédagogie universitaire, mars 1981, p. 347 ss.

DEBLOIS et al., La technique de closure et ses applications, in Mesure et évaluation en éducation, 1983, vol. 6, no 2

FREDETTE, J.-Claude, "Présentation d'instruments d'évaluation formative des apprentissages pratiques en enseignement professionnel", in Acte de la 7e session d'études de l'ASME, oct. 1984, p. 266-290

GÉLINEAU, Daniel, L'évaluation des apprentissages: fondements d'une politique d'évaluation,. (non publié), 27 p.

LABELLE, Michel, Les pratiques de l'évaluation des apprentissages, Communication au colloque du CSE, déc. 1982, 20 p.

LANDRY, Francine, Vocabulaire de la reconnaissance des acquis (1ère version), Fédération des CEGEPS, 1986, 35 p.

LEBEL, Hermel, Six modèles de spécification d'items, in Guide BIM, 1983, 23 p.

LOUIS, Roland, Introduction à la théorie du trait latent, in Actes de la 6e session d'études de l'ASME, oct. 1983

MADDOCK, Brian, Évaluation of Learning, Communication au colloque du C.S.E., déc. 1982, 12 p.

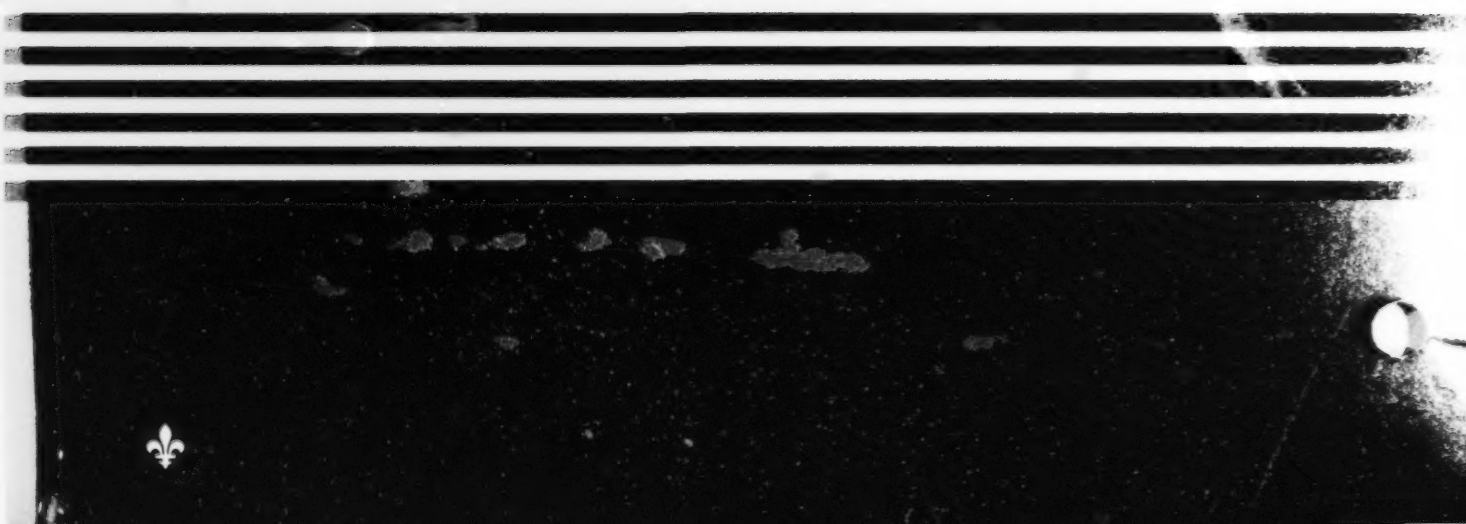
MORISSETTE, Dominique, Quelques concepts essentiels en évaluation pédagogique, in Mesure et évaluation en éducation, 1982, vol. 5, no 5

RACINE, Serge, La validité et la fidélité dans la mesure critériée, in Mesure et évaluation en éducation, 1982, vol. 5, no 3

SCALLON, Gérard, L'évaluation formative..., in Vie pédagogique, no 24, avril 1983

SCALLON, Gérard, L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation, in Prospectives, oct. 1974, p. 263-269

TOUSIGNANT, Robert, L'évaluation des apprentissages, Communication au colloque du C.S.E., déc. 1982, 25 p.

WEISS, Jacques, Les régulations interactives et rétroactives comme extension du concept d'évaluation formative, in Actes de la 6e session d'études de l'ASME*, oct. 1983

* En 1985, l'ASME devient l'ADMEE (Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation)